



TITLE:

フランス革命における知識と秩序

AUTHOR(S):

阪上, 孝

CITATION:

阪上, 孝. フランス革命における知識と秩序. 人文學報 1992, 70: 23-58

ISSUE DATE:

1992-03

URL:

<https://doi.org/10.14989/48376>

RIGHT:

フランス革命における知識と秩序

阪 上 孝

はじめに

I 〈再生〉の観念

II 国民的統一の三契機

III 国民的利害と代表制

IV 共同理性と主権

V 美德の共和国

VI 公教育論争

おわりに

「鉄鎖のもとで長いあいだ苦しんできた国民のあいだにデモクラシーを樹立することは、無から存在へのあの驚くべき移行において自然がはらった努力に匹敵するだろう。」（ピヨール＝ヴァレンヌ、共和国2年フロリアル1日の演説）

は じ め に

〈国民〉はフランス革命を導き、その正当性を支えた観念であった。三部会の召集にむけて作成された陳情書の多くは、国民が権力の淵源であり、国民の利益こそ国政の基礎だと訴えている。ルーアン市の貿易商人の陳情書は「集合した国民のみが立法権をもち、この法によってしか統治されない。……すべての租税は、国民の同意なしに徴収することができない」と記し、パリ市の第三身分の陳情書は「権力はすべて国民から発し、国民の幸福のためにしか行使されない」と主張している¹⁾。フランス革命に基本線を与えたシエースの『第三身分とはなにか』は、国民はあらゆる法、あらゆる政府に先立つ存在であり、第三身分こそ国民にほかならない、という。国民の存在と繁栄を支えているのは有用労働だが、そのほとんどすべてを担っているのは第三身分だからである。それゆえ「第三身分の代表者は国民議会の全体を構成し、国民の全権をにぎる²⁾」ことができる。シエースのこの主張に依拠しながら、第三身分の代表者たちは、1789年6月17日、三部会の名称を廃止して国民議회를名乗ることを決定したのであった。

もともと「生まれ」を意味していた国民という言葉は、16世紀ころから、一定の地域に住み、共通の言語や習俗をもつ人間の集団の意味で用いられるようになる。1694年版のアカデミーの

辞典は、国民を「同じ法のもとで暮らし、同じ言語を用いる、同じ国家、同じ地方の全住民」と定義している³⁾。ジョークールが『百科全書』で与えた国民の定義、すなわち国民とは「一定の境界によって区切られた広がりをもつ土地に住み、共通の政体にしたがう大量の人民を表わすために用いられる言葉」であり、諸国民はその個別的性格によってたがいに区別されるという定義⁴⁾も、この延長上にたつものであった。しかしこれらの定義は即自的な事実にかんする定義にすぎない。それは人々のあいだにすでに存在する結びつきを指示してはいても、新たに作り上げるべき結合体を表わしてはいないのである。

それにたいしてフランス革命のなかで登場する〈国民〉はすでに設立されたものではなくて、設立すべきものであり、アンシャン・レジームのもとで和解できない対立に陥っていた市民社会と国家を結合して新しい統一を作り出すための原理的、価値的な観念であった⁵⁾。しかもこの原理あるいは価値は、神のような超越者によって与えられるのではない。国民以前には自然法があるだけだとシエースはいうが、これは国民を超越者ぬきで、つまり人間の本性のみから構成することを意味していた。同様に歴史も国民を作り上げる原理ではない。革命家たちにとって、歴史は無知と専制の堆積にすぎず、過去の誤謬を教える反面教育としての意味を認めることはできるとしても、新しい結合の原理や目的をもたらすものではなかった。ふたたびシエースをひけば、「社会を真の視点から自発的な結合として、つまり権利によって平等な人々の自発的な集合として考えるべきときである。この点で歴史がこの仮設に合致するか否かは重要でない。われわれはあつたことでなく、あるべきことにかかわっている⁶⁾。」

〈国民〉が超越者や過去の伝統を排除して設立されるべきだということは、〈国民〉が自己設立的であり、その設立の原理はそれ自身に内在するということである。そうだとすれば、その原理は人間と社会的結合の起源——歴史的でなく論理的な——の探求によってのみ明らかにされることになる。そしてこの原理の知識をわがものにし、それを実現する一貫した諸制度を作り上げる国民のみが真の秩序と繁栄をわがものにすることができるであろう。科学的な知識は自由な国民の欠くことのできない構成要素であり、自由な国民を実現するための不可欠の手段だと考えられたのである。コンドルセとシエースを中心とする「1789年協会」が、「国民の幸福を維持し拡大するための技術」である社会的技術の研究と普及をその任務とした⁷⁾こと、さらにコンドルセの公教育案が諸科学の研究と教育の中枢機関として「国立学術院」の設立を提案し、それにきわめて重い位置を与えていることなどは、1789年人たちが国民と知識の結合にかけた期待の大きさをよく示している。

こうして公教育は、〈国民〉と不可分に結びつけられる。教育によって科学的な知識を身につけることをつうじて、人民は無知と宗教的偏見から解放された自由な市民となるであろう。また法や制度は、人民がそれにふさわしい習俗を身につけることによってはじめて実質的で有効なものになるだろう。そして人民の習俗を陶冶する唯一で不可欠の手段は公教育にある。さ

らに教育によって有用な人材を見出し育成し、登用することによって、一つの分業体系としての国民をより生産的な存在にすることができるであろう。こうして1789年人たちにとって、公教育は個人の解放、個人の国民への統合、および人材の選抜と適切な配置という三つの課題、新しい国民的統一が実現すべき課題を同時に実現するものとして登場するのである。しかしこの三つの課題を調和的に実現することが困難であることは容易に気づかれるであろう。解放された個人がエゴイズムに走るならば、国民的統一は危うくなるであろう。社会に必要なエリート育成は、革命の目標である平等を損ない、新しい貴族政を生みださないだろうか。新しい支配＝服従関係を作り出さないであろうか。革命期の公教育論争の焦点は、まさにこれらの問題にかかっていた。

こうしてフランス革命の一つの特質は、社会秩序と知識との新しい結合を生みだそうとする巨大な実験にあると考えることができる。それは啓蒙主義の夢をひきつぐものだったが、世論がかつてない力を獲得し、人民が主権者になったという新しい条件のもとでの実験であった。宗教教育と古典語教育にかたよったコレージュにかわる新しい学校を設立するさまざまな構想はもちろんのこと、さまざまな祭典や民衆協会の集会、共和暦と新しい度量衡、新聞や演劇、さらにはムッシューからシトワイヤンへの呼称の変革や地名の変更など、ありとあらゆるものが知識と人民の結合を生み出す場と考えられた。

たしかにこの実験が制度上の成果としてののちの時代に遺したものは多くはない。じっさい1793年9月15日に満場一致で制定された中・高等教育にかんするデクレは翌日に廃止されたし、理工科学校をのぞけば、もっとも長続きした中央学校でさえも10年間の生命しかもたなかった。王立アカデミーにかわって、科学の研究と普及の中枢機関として設立された「国立学士院」もナポレオンのもとで「精神・政治科学部門」が廃止され、大きく変質するだろう。革命の最初の五年間は公教育にかんする論議がつづいただけであり、つぎの五年間にはもっと真面目な試みがなされたが、それは「学校教育の深刻な低下以外の結果をもたらさなかった⁸⁾」という、第三共和政初期の教育史の専門家の厳しい評価は、成果の観点からみれば、全面的ではないにしても肯定されるであろう。

しかしこの実験は、国民的統一と知識とのあるべき関係についての新しい表象を生産するという点では巨大な力を発揮した。フランス革命期に提起された国民的統一の方向を検討すると同時に、結果として実現されたものよりもそこに賭けられたものに注目しながら、この表象を検討すること、これが私たちの課題である。

1) 河野健二編『資料 フランス革命』、岩波書店、1989年、70、72ページ。

2) 同上書、69ページ。

3) *Dictionnaire de l'Académie*, 1694.

4) Chevalier de Jaucourt, Nation, *L'Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts*

et des métiers.

- 5) フランス革命における国民の観念については、桑原武夫「ナショナリズムの展開」（桑原武夫編『フランス革命の研究』、岩波書店、1959年）、西川長夫「フランス革命と国民統合」（『思想』、1990年3月号）、*Actes du colloques, Patriotisme et nationalisme en Europe à l'époque de la Révolution française et de Napoléon*, 1970, P. Nora, Nation, *Dictionnaire critique de la Révolution française*, Paris, 1989. などを参照。アンシャン・レジームのもとでの市民社会と国家の対立については、フランソワ・フュレ『フランス革命を考える』、大津真作訳、岩波書店、1989年、第2部Iを参照。さらに国民を「想像の共同体」とするアンダーソンの定義は、ここでの検討にとって重要な示唆を与えてくれた。B. アンダーソン『想像の共同体——ナショナリズムの起源と流行』（白石隆・白石さや訳、リプロポート、1987）
- 6) P. Bastide, *Sieyès et sa pensée*, p. 386. シエースは別のところで、歴史は「事実の専制」であり、そこから政治的専制への距離はきわめて近いとさえいっている。Sieyès, *Vues sur les moyens d'exécution dont les Représentans de la France pourront disposer en 1789*, *Œuvres de Sieyès*, EDHIS, 1989, t. 1, pp. 27-28.
- 7) *Règlements de la société de 1789 et liste de ses membres, 1789*, J. B. Challamel(éd.), *Les clubs contre-révolutionnaires*, Paris, 1895, p. 392.
- 8) A. Duruy, *L'instruction publique et la Révolution*, Paris, 1879, p. 360.

I 〈再生〉の観念

公教育が社会のあり方と深く関連していることは古くから認識されていたが、この関連が先鋭な問題として登場してくるのは啓蒙主義のもとにおいてである。モンテスキューは『法の精神』の第四篇全体を教育にかんする法と政体の原理との関係にあてた。恐怖を政体の原理とする専制のもとでは教育は無であり、名誉を原理とする君主政において重要なのは、学校での教育ではなく社会での教育、つまり「名誉とよばれる学校」での教育である。それにたいして徳を原理とする共和政は、教育のもつすべての力を必要とする。徳とは祖国愛にほかならないから、市民が有徳であるためには自己の欲求を抑えて一般的な善を目的としなければならない。そのためには、絶えざる教育が、全生涯にわたる教育が必要であらう。この必要は民主政においてとりわけ際立っており、民主政とは民主政の永続的な教育にほかならない、とモンテスキューは述べている。

公教育と国制との関係は啓蒙的知識人にとって単に理論的な問題であるだけではなかった。ジェズイットの経営するコレージュでの教育が深刻な問題をはらんでおり、その実際的な改革が焦眉の急を要することが日増しに明らかになりつつあったからである。ダランベールは『百科全書』でコレージュの教育に手厳しい批判を加える。「若者はコレージュで10年間を過ごしたのちに、……死語についてのきわめて不完全な知識と、忘れるにちがいない修辞学の規則と哲学の規則とを身につけて出てくる。たいていは、もっともましな場合でさえ健康悪化をもた

らすような習俗の墮落を、もっと普通には、不信心な会話をはじめて聞くか、危険な本をはじめて読んだだけで崩れてしまうほど浅薄な宗教の知識を身につけてでてくる¹⁾。」ダランベールはこのような批判にもとづいて、宗教教育とラテン語と形而上学の教育に終始するコレージュの教育を、自然科学、現代語、外国語を中心とする世俗的で科学的な知識を教える教育に変えることを主張するのである。

ジェズイットの追放（1762年）によってひきおこされたコレージュの壊滅と同年の『エミール』の刊行は、公教育の改革をめぐる論議のブームを生み出した。シジックによれば、1715年から59年までの45年間に出版された教育にかんする書物は51点だったのにたいして、1762年にはこの1年間だけで15点が刊行されたし、1760年代には55点、70年代は52点、80年代は54点といった具合に増加しているのである²⁾。60年代の教育改革論の中心をになったのは、レンヌの検事総長でジェズイット追放の発端を開いたラシャロtteであった。「現世を拒否し、現世を認識しようとするどころかそこから逃げることを心を心がけるべき連中に教育がゆだねられるとき、その教育の避けることのできない最大の弊害は道徳的、政治的な美德の教育の完全な欠落ということである。われわれの教育は古代人のそのように、われわれの習俗を育成していない³⁾。」ラシャロtteはコレージュの教育の根本的欠陥をこのように指摘したうえで、二つの改革を実行しなければならないという。一つは、教育は国制や法律と緊密に結びついているから、公民としての道徳を教え、公民にふさわしい習俗を育てるものでなければならないし、したがって教育は本質的に国家の権能に属する、ということである。そして教育は国家にとって有用な市民を作り出すものでなければならないから、科学的で実用的な知識を教えるものでなければならない。

こうしてラシャロtteは世俗的で合理的な国民教育を主張するが、労働する民衆はこの教育から厳しく排除された。政治と行政要諦は職業人口の適切な配置にあるが、人民に過度の教育を与えることはそれを危うくする。ラシャロtteはいう。「民衆でさえ学ぶことを望んでおり、農民や職人も自分の子どもをあまり生活費のかからない小さな都市のコレージュにやっている。彼らの子どもたちが、父の職業を軽蔑することしか教えない悪い教育を受けたとき、彼らは修道院に駆け込んで聖職者身分に身を投じ、司法官の官職を手に入れ、しばしば社会に有害な臣民になる⁴⁾。」教育の過度の普及は農業や工業の厳しい労働に従事する人口を減少させ、フランスの存立の基礎を破壊する。だから人民が自分の職業に必要な知識だけを身につけること——そのためには労働をつうじて知識を習得することで十分であり、学校教育は不必要である——こそ社会に利益をもたらすのであり、したがって教育を制限することが必要だと考えられたのである。

教育は国家に有用なエリートにかぎられるべきだというのは、啓蒙的知識人に共通の主張であった。知識をえた民衆は理屈をこねて働かなくなるし、理性的な教育によって神を畏れなく

なった民衆は邪悪になる、というのがヴォルテールの考えだった。「人民は指導されるべきで、教育すべきではない。彼らはそれに値しない。4万人の賢い人々、それがほぼ必要なことのすべてだ⁵⁾。」ダランベールも民衆は啓蒙の労苦に値しないという。人民の苦しい労働こそが社会の基礎だという啓蒙主義の知識人に共通の認識がかえって、人民を労働に従事させつづけるために彼らを教育から排除すべきだという結論に導いた。彼らの考えでは、人民は勤勉で忠実な臣民でなければならなかったのである。

それにたいしてディドロは啓蒙主義の理念により忠実な教育プランを提起した。ディドロは「国民を教育するとは国民を文明化することである」という視点にたって、実現すべき教育は内容の点でも対象の点でも普遍的で理性を開花させる教育でなければならない、と主張する⁶⁾。ディドロにとっても、教育は国家の監督のもとにおかれねばならないが、それは祖国愛を注入するためではない。ディドロにとって、教育の意味は人間の「完成可能性」を開花させ、時間と空間の制約を超えた普遍的真理に到達させることにあった。たしかにディドロは「祖国愛は競争者たちを結びつける唯一の対象である。……祖国愛はあらゆる勇気のうちでもっとも高貴な勇気を与える。ひとは愛するもののために身を犠牲にするのだ」と述べて、祖国愛を称揚する。しかし同時に「啓蒙の光が多くなれば、[祖国への]熱情はほとんどなくなる」とつけくわえることを忘れない⁷⁾。国民は理性的な個人が人類へと拡大してゆく文明化の過程の一通過点であり、祖国愛は人類の啓蒙のなかでの過渡的な情念にすぎない。「永遠につづく人類を啓蒙したということの方が、やがて終わるべき一つの祖国を救いまたは秩序づけたということより価値のあることではなかろうか⁸⁾」というのが、ディドロの基本的な教育観であった。文明化の視点からディドロは、教育の門戸はすべての子どもに差別なく開かれなければならない、と主張する。「私は差別なしにという。なぜなら社会の下層身分に無知を運命づけることは不条理であると同じく残酷であるからだ⁹⁾。」ラシャロtteが既存の身分制的社会構造を無条件に前提して教育の制限を主張したのにたいして、ディドロは、すべての国民にひらかれ、才能の差異のみによって規定される教育を主張したのである。ディドロの教育論は社会の能力主義的編成を展望するものであった。

公教育論の沸騰の直接的なきっかけはジェズイットの追放にあったけれども、そのより深い原因は、フランス社会の現在と未来にたいして人々が抱いた危機感にあった。私生児と捨て子の増大、里子の習慣の拡大、高い幼児死亡率、浮浪者や乞食の増大などが、この時代のフランス社会の病理を表わす現象として注目を集めた¹⁰⁾。多くの知識人や官僚はこれらの現象の背後に、教会と身分制の共同体を基礎とする社会秩序、それに支えられると同時にそれを支える習俗の深刻な動揺を見て取り、この危機の克服の鍵を公教育制度の確立に求めたのである。「われわれの教育は古代人のそれのように、われわれの習俗を育成していない」というラシャロtteの章句は彼らの問題意識をよく表わしている。

こうして公教育と政治が不可分に結びついていることは共通の認識だったけれども、この問題をつきつめて考えたのはルソーであった。世論と習俗が他のすべての法の成否を決定するのであり、他の諸法が建物の丸天井のアーチの部分だとすれば、世論と習俗は丸天井の要石をなしている、とルソーは『社会契約論』でいう。そうだとすれば、法を維持するためには、たえず世論・習俗に働きかけ、それらを純粹な状態に保たなければならない。しかし法は習俗にたいして外的な強制を加えることができるだけであり、悪徳を心の奥底から取りのぞくことはできない。それを可能にするのは教育だけであり、教育—習俗・世論—法は不可分の円環をなしているのである。たしかにルソーは公教育にかんする独立の論考を残さなかったが、『ポーランド統治論』では公教育を重要項目として取り上げて、つぎのようにいう。「人々に国民的な力を与え、彼らが性向からも、情念からも、必然性から見ても愛国者となるほどまでに、その見解と嗜好を導くべきものは、教育である。生まれ落ちると同時に祖国が子どもの眼に入らなければならないし、死にいたるまで祖国以外のものが見えてはならない¹¹⁾。」こうしてルソーはスパルタを模範とする、徹底して愛国的で平等な教育、ただし悪徳が生まれるのを妨げる「消極的な教育」が不可欠だと主張するのである。「市民宗教」が成人の市民にたいする教育として、このような教育の一環をなすことはいうまでもない。

しかしルソーの考える公教育は、愛すべき祖国（国民的国家）がすでに存在していることを前提としていることを見落としてはならない。つまり腐敗した国家のもとで生きる社会人を共和国の市民に変革するための教育論はルソーには存在しないのである。だからルソーは「もはや公教育は存在しないし、存在しえない。もはや祖国のないところに市民は存在しえないからである。祖国と市民という二つの言葉は近代語から抹殺しなければならない¹²⁾」と書いたのである。

1789年人たちは啓蒙主義の教育論の展開を継承しながら、生まれたばかりの国家に適合的な国民を創出するための公教育を考えた。しかも彼らは、人民が主権者として登場し、世論がかつて見られなかった巨大な力を発揮するという新しい条件のもとで、この問題を考えなければならなかった。彼らは教育—習俗・世論—法の問題設定を受け継ぎながら、しかしルソーが考えなかった問題、すなわち国民的国家の形成と不可分に結びつき、それと平行して遂行すべき国民形成のための教育の問題を考えなければならなかった。彼らは新しい問題に直面していたのであり、彼らはこの問題を人間の〈再生（régénération）〉の観念¹³⁾によって考えた。

〈再生〉は1789年人をつよくとらえた観念であった。たしかに、フランス人の墮落を告発し、その道徳的再生を求める声はすでに高まっていたし、「新しい人間」は一種のユートピア物語として流布していた。「高貴な野蛮人」の観念がもてはやされたことがそれを示している。しかし1789年になると、古い腐敗した人間と新しく生まれ変わった自由な人間との対位法が現実

性をもったレトリックとしてうちだされる。再生は精神と道徳にかかわるだけでなく、身体をも甦らせる。「もっとも小さな道徳上の革命でさえも肉体的変化をひきおこす」からである。自由になった人間はもはや首をうなだれ身を屈めてはいない。彼の視線はまっすぐに正面を見つめ、その足取りは誇りにあふれている。「自由な国の人間は肉体的により大きく、より美しく、より精力的である¹⁴⁾。」のちにパリ市長になるペチヨンは1789年2月にこう書いた。

バスチーユの攻撃は新しい人間の誕生を告げる象徴的な出来事と考えられた。バスチーユ攻撃の直後にカミーユ・デムーランは書いている。「この再生はなしとげられるだろう。地上のいかなる権力もそれを妨げることはできない。……われわれは不敗の人間になった。自分自身のことを率直に告白するが、臆病だった私は今や別人になったと感じている。戦場にただ一人とり残され、瀕死の重傷を負いながら立ち上がり、ぐったりした手に戦利品をにかけて、血の文字で「スパルタは勝利した」と書いたスパルタのオトリアデスの模範にならって、私もかくも美しい大義のために喜んで死に、刃に刺しぬかれながら血の文字で「フランスは自由だ」と記すだろう¹⁵⁾。」バスチーユ攻撃が再生の画期だというのは、1789年人の共通の心情だっただろう。完成可能性の概念にもっとも忠実で、したがってこのような再生を語ることのおそらくもっとも少なかったコンドルセでさえ、革命という「幸運な出来事が突然、人類の希望にたいして前人未到の道を開いた。ほんの一瞬が、今日の人間と昨日の人間とのあいだに一世紀の距離をおいた¹⁶⁾」と述懐しているのである。

これらのいささか文学的な再生の観念は、「人権宣言」の審議過程のなかで明確に政治的意味で語られ始める。7月27日の国民議会での演説でクレルモン＝トネールは、われわれの委任者（有権者）は全員一致して「国家の再生」を要求しているが、この再生の要求は二つの主張に分かれる、という。「ある人々は、この再生を、〔これまで行われてきた〕濫用の単なる改革と1400年来存在する国制とから期待している。……他の人々は現存の社会体制をさわめて悪いものと見て新しい憲法を要求している。……彼らは、この憲法の第一章が人間の諸権利、すなわち社会がその維持のために設立された奪うことのできない諸権利の宣言をふくむべきものと信じている¹⁷⁾。」さらに彼は語をついで、人権宣言を要求するか否かこそ、新しい憲法を要求するものと既存の国制の改革で十分だとする人々とを分かつ点だという。こうして再生の観念は人権宣言をめぐる議論のなかで、国制の根本的変革を意味する観念になるのである。

再生が既存の制度の単なる手直しや部分的改革でなく、国家と社会の全面的変革であり、それにふさわしい市民の形成でなければならないとすれば、蓄積された過去の巨大な力が再生の前に立ちちはだかるであろう。この点に堪して、人権宣言の公布に反対の立場の人々はアメリカ人とフランス人の対比のレトリックを好んでもちいた。「アメリカ人は人間を自然のふところのなかで受け取り、人間を本源的な主権をもった状態で登場させる。」封建制もそれに由来する偏見も知らないアメリカ人のもとでは、平等に慣れたアメリカ社会においては、自由と権

利は即座にうちたてられるだろう。しかしフランス人においてはそうはいかない、とマルーエという¹⁸⁾。ラリー＝トランデルは、生まれたばかりの国民と「1400年来一つの政体を自らに与え、800年来同じ王朝に服従し、この権力を大切にしてきた古い国民¹⁹⁾」とのあいだにどれほど大きな相違があるかを考えていただきたいと主張する。オセールの司教も同様に「フランス人はアメリカ合衆国の住民のように平等と所有権についての長年の習慣をもっていない²⁰⁾」という。だからアメリカ人になって人権宣言をフランス人に与えること、フランス人を自由で平等な市民として一挙に再生させることは、不可能ではないとしてもきわめて困難であり、かつ危険だというのが、これらの論者の主張であった。

しかし同じ論拠がかえて再生を差し迫った要求にする。過去が、腐敗した習俗が重くのしかかっていればいるほど、革命的想像力によって「新しい人間」への願望が強められる。現実的な変革の路線にたつミラボーはいう。「われわれは、オレノコ河の川岸に裸でやってきて社会を作る未開人ではけっしてない。われわれは古い国民、おそらく現代には年老いすぎた国民である。われわれは既存の政体、既存の王、既存の偏見をもっている。これらすべてのものを革命と可能ながぎりうまく調和させ、移行の急激さを償わなければならない。……しかし事物の古い秩序と新しい秩序のあいだに空隙が残っていれば、意を決して帆を上げて前進しなければならない²¹⁾。」

過去の力が巨大であるとすれば、再生は革命的な出来事によって即座に達成されるどころではない。それは、アンシャン・レジームという外部の障害と腐敗した習俗という各人の内部の敵を根絶し、平等で自由な市民にふさわしい新しい習俗を身につけることによってはじめてなしとげられる。再生の成否を決するこの闘いの手段こそ公教育にはかならなかった。ラボール＝サン・テチエンヌははやくも1789年8月18日の演説でいう。「人権宣言の原理が子どもたちのアルファベットになり、学校で教えられる」ことが必要であり、「愛国的な教育によってこそ、われわれがもたらした自由を十分に守ることのできる、たくましい人種が生まれる。彼らはつねに理性で武装して、玉座の足下から政府のさまざまな部分にまで広がる専制を退けることができるだろう²²⁾。」ミラボーも突然の死のために議会に提案することのできなかった公教育案でいう。「諸君は、人々の心を諸君の憲法の水準に速やかに引き上げ、憲法が事物の状態と習慣の状態のあいだに突然作り出した空隙を埋める手段を求めている。この手段は公教育の優れた制度においてはなない。この制度によって諸君の建設したものは不滅になる²³⁾。」

こうして人間の再生が革命の死命を制するのであり、公教育が再生にとって不可欠であることについては1789年人全員が一致したけれども、どのような人間として再生すべきなのか、再生のためにどのような教育が必要であるのかという点に議論がすすむと、全員一致は崩れてしまう。いかなる方向で新しい社会的結合を構想するか、社会的結合を支える個人はいかなる存在であるべきかをめぐって、鋭い対立があらわになるのである。革命期の公教育論争は、1792

年12月20日の国民公会でロムが行なった報告で口火が切られるが、この論争に賭けられていたのは、まさにこの問題であった。いいかえれば、あるべき国民的統一の路線をめぐる対立が、この論争を支配していたのである。

- 1) D'Alembert, *College, L'Encyclopédie*.
- 2) H. Chisick, *The Limits of Reform in the Enlightenment*, Princeton, 1981, pp. 42-43. なお、『エミール』を中心にこの時期の公教育論を検討した興味深い研究として、森田伸子『子どもの時代』, 新曜社, 昭和61年, が参照されるべきである。また啓蒙主義時代からフランス革命期の公教育の通史としては、松島均『フランス革命期における公教育制度の成立過程』, 亜紀書房, 1968年, を参照。
- 3) La Chalotais, *Essai sur l'éducation nationale*, 1763, cité par D. Julia, *Les trois couleurs du tableau noir*, Paris, 1981, p. 32.
- 4) La Chalotais, *op. cit.*, p. 39.
- 5) Lettre de Voltaire à Damiaville, 19 mars 1766. 桑原武夫編『フランス革命の研究』, 36ページより引用。
- 6) Diderot, Plan d'une université pour le gouvernement de Russie, *Œuvres de Diderot*, 1875, t. 3, p. 429.
- 7) Législateur, *Encyclopédie*.
- 8) Diderot, Claude et Néron, 桑原武夫編『フランス革命の研究』, 36-37ページより引用。
- 9) Diderot, Plan d'une université, *op. cit.*, p. 433.
- 10) これらの問題については阪上孝「王権と家族の秩序」, 『思想』, 1983年8月号, を参照。
- 11) 永見文雄訳『ポーランド統治論』, 『ルソー全集』, 白水社, 第5巻, 376ページ。
- 12) 樋口謹一訳『エミール』(上), 『ルソー選集』, 1986年, 白水社, 第8巻 16ページ。
- 13) 〈再生〉の観念については以下を参照。M. Ozouf, *La Révolution française et la formation de l'homme nouveau, L'homme régénéré*, Paris, 1989, A. Baecque, *L'homme nouveau est arrivé, Dix-huitième siècle*, n° 20, 1988, pp. 193-208.
- 14) Pétion, Avis aux Français sur le salut de la patrie, A. Baecque, *op. cit.*, pp. 195-196.
- 15) Camille Desmoulins, *La France libre*, *ibid.*, p. 198.
- 16) Condorcet, Cinquième mémoire sur l'instruction publique, *Condorcet, écrits sur l'instruction publique*, éd. par C. Coutel et C. Kintzler, Paris, 1989, vol. 1, p. 238.
- 17) *Moniteur*, t. 1, p. 214.
- 18) Malouet, discours sur la déclaration des droits de l'homme, *Orateurs de la Révolution française*, éd. par F. Furet, Pléiade, 1989, p. 453.
- 19) Lally-Tollendal, premier discours sur la déclaration des droits de l'homme, *ibid.*, p. 353.
- 20) *Moniteur*, t. 1, p. 262.
- 21) Mirabeau, Discours sur la sanction royale aux décrets des 4 et 11 août, *Orateurs de la Révolution française*, p. 687.
- 22) J.-P. Rabaut Saint-Etienne, le 18 août 1789, *Moniteur*, t. 1, p. 319.
- 23) Mirabeau, Travail sur l'éducation publique, B. Bacsko, *Une éducation pour la démocratie*, Paris, 1982, p. 72.

Ⅱ 国民的統一の三契機

〈再生〉の観念は想像力に由来し、想像力に訴える観念に特有の曖昧さははらんでいる。じっさいどのような人間として生まれ変わるべきなのか。自由な人間としてというのが最初に与えられる回答である。しかし自由は、個人を個人主義やエゴイズムに導くものであってはならない。そのような自由は国家をばらばらの個人の単なる集合体にしてしまい、生まれたばかりの国家を根底から崩壊させるだろう。だから、全員の自由が堅固な統一性を作り出すこと、いかにすれば祖国への全員の結集を生み出すことが必要である。こうして自由にもとづく国民的統一が問題になるが、それでは、国民的統一の原理はどこに求めることができるのか。フランス革命は一切の過去を清算し、したがって白紙状態から出発することができるし、またしなければならぬというのが、1789年人たちの共通の心情だったが、彼らにしても無から有を作り出すことはできない。彼らはすでにある材料を読みかえ、組み合わせることによって国民的統一の原理を作り出さなければならない。革命家たちはいわば後向きに前進せざるをえないのである。

私の考えでは、国民的統一の原理にかんして18世紀が彼らに与えた契機は、利害、理性、意志（一般意志）の三つの契機に要約することができると思われる。

〈利害〉が人間のもっとも基本的な動機であり、社会的結合の基礎であることは18世紀後半の知識人によって広く受け入れられていたが、それを特定の階級の経済的活動に結びつけてまとまった仕方では展開したのは重農主義者たちであった。ミラボー（父）は『人間の友』で、利害が社会の第一の紐帯であり、社会体の存続は共通の利害の存在に依存している、という。「一般的に言って、利害が人間の真実で持続的な動機であり、またそうでなければならない。利害が存在し、可視的で近接したものになればなるほど、行動はいっそう確実で不動のものになるであろう¹⁾。」そして共通の利害は、所有制度とりわけ土地所有制度の確立と、地主が彼らの利害を十分に認識し表明することによってはじめて明確になる。こうして地主による地方議会の設立が国民的統一への道だとされる。

テュルゴの指示にもとづいてデュボン・ド・ヌムールが執筆した「地方自治体についての覚え書き」は、地方議会による国民的統一にもっと明確なかたちを与える。フランス社会が現在おちいつている困難は、諸身分が有機的な紐帯を失い、社会がほとんど社会的な関係をもたない諸個人に解体してしまっている点にある。社会のこのような解体状況を克服するためには「共通の利益」を確立することが必要であり、そのためには地主を中心とする地方議会を設立することが必要だという。「市民が国家にたいしてもちうる現実的効用と土地所有によって土地にたいして明確にしめる位置とに比例して市民を格付けすれば、地方議会は国民を、永久に

各人の権利の保全と公益という唯一の目的によって動かされるただ一つの団体にするように導くであろう²⁾。」要するに、地主が身分という個別主義的な基礎でなく、土地収入という普遍的な規準にもとづいて地方議會を構成すれば、彼らのよく認識された利害を紐帶として公共利益が形成され、国民的統一の基礎が固められるというのである。ここで提案されている地方議會は主権にかかわる存在でなく、租税負担を中心とする地方行政の合理化のための国王の諮問機関にすぎない。けれども地方議會が審議をつうじて「共通の理性」を生みだし、公共の利益を表現する機関として機能すると考えられていることの意味は小さくない。社会の一般利害は「公共の善」という古くからの有機体的表象から解放されて、経済的階級の生産的活動と集団の討議に関係づけられ、そのようなものとして国民的統一の基礎とされたのである。

第二の契機である〈理性〉は、もちろん利害の契機と無縁であるところではない。それは、社会を合理的な基礎のうえに再建することを目指しているが、そのためには社会の真の利益を正しく認識することが不可欠だからである。しかしこの契機においてより重視されたのは、人間の「完成可能性」であり、それをもとにした普遍主義の理念であった。人間は、時間と空間の制約を超えた普遍的真理にむかって前進してゆく可能性を自らのうちに宿しており、この可能性を開花させることこそ重要だとされるのである。こうしてこの契機は祖国や国民的統一よりも人類に、ナショナリズムよりもコスモポリタニズムにむかう。さきにディドロについて見たように、〈理性〉の契機を中心にすえる論者にとっては、国民は理性的な個人が人類へと拡大してゆく文明化の過程の一通過点であり、祖国愛は人類の啓蒙の前進のなかでの過渡的な情念にすぎなかった。

普遍的真理にむかう進歩によって個人と人類を直接に結びつける「完成可能性」の観念は、したがって、国民的統一にたいして原理的には消極的な役割しか演じない。しかし、フランス革命が普遍的真理への飛躍的な前進と見なされ、国民的統一が人民の啓蒙に依存しているかぎり、この観念は国民的統一の前提になるであろう。立憲議會に提出された最初の公教育案で、タレイランは公教育の必要と可能性を人間の「完成可能性」にもとづけたのであった³⁾。

利害と理性の契機が文明の進歩と市民社会の実現を志向するものであり、漸進的な改良を目標としていたのにたいして、これらとは対照的ではるかに強力な契機がルソーによって与えられた。国民的統一の第三の契機である〈一般意志〉がそれである。

ルソーも自己保存（自己愛）が人間のもっとも基本的な事実だという認識から出発する。しかし自然状態のもとで自己充足的だった自己愛は、社会状態への移行とともに相互に対立する個人の個別的利害に変質する。ルソーの考えでは、自然状態における人間は恒常的な社会関係を一切もたないのだから、たがいに対立するような個人的利害も知らない。個人的利害は、普遍的な競争という戦争状態のなかで他の個人的利害と対立することによってはじめて成立するのである。対立する個人的利害を生み出すと同時にまたその結果でもある戦争状態は人間の社

会化の内在的で必然的な産物であるから、人間が「もし生存様式を変えないなら、人類は滅びるだろう³⁾。」人類が生き延びるためには、自己愛が個人的利害として現われることを防ぎ、それとは別の仕方で発現させなければならない。その道こそ、各人が自己の身体と財産のすべてを全体に譲渡し、それによって得られた全体の力によって各人を保護することを目的とする社会契約の締結にはかならなかった。社会契約によって不平等と圧政を一掃して「共同の自我」としての祖国をうちたて、その意志である一般意志に従うことが、問題の唯一の解決策だとされるのである。

しかしそのような祖国は、各人がそれと一体化すること、祖国を自己の内部にたえず内面化しつづけることなしには存続しえない。「それだけで一つの完全で孤立した全体をなしている各個人を、この個人にある意味で生命と存在を与えるいっそう大きな全体の一部に変え、……われわれがすべて自然から受け取った身体的、独立的な存在を、部分的で精神的な存在に置きかえ⁵⁾」なければならない。各人が祖国を体現し、祖国はこのような個人＝市民によって構成され支えられるという二重の反射関係が存在しなければならないのである。それゆえ社会契約の条項はきわめて厳密なものであり、かつ厳格に守られなければならない。もっとも厳格な民主政ともっとも完璧なホブズ主義のあいだに中間はありえない、とルソーはミラボーあての手紙で書いている。

「一般意志はつねに正しい」という命題はルソーの政治理論の土台であったが、ルソーはこの命題についてつぎのようにいう。一般意志は全員の利益を目指しているが、諸個人は全員の利益のなかに自己の利益を見いだし、自分自身を優先させることによって結果として一般意志を実現する、というのである。この議論においては、個人的利害は一般意志の産出の前提とされる、いいかえれば一般意志は個別的意志の働きをつうじて生み出されるのである。作田啓一氏の言葉を借りれば、この議論は「道德主義を含まないわけではないが（各自の意志から始まるが合意が結果する）、功利主義に傾く⁶⁾。」

しかしルソーは他方で「ある特殊意志がなんらかの点で一般意志と一致することは、ありえないことではないにしても、少なくともこの一致が持続し常態となることは不可能である。なぜなら特殊意志は、その本性上、自己優先のほうへ、一般意志は平等のほうへ傾くからだ⁷⁾」という。そうだとすれば、さきの読み方とは別の読み方、一般意志の正しさを個人の利害関心とは別の次元で考えることが必要になる。つまり一般意志は平等という全体の秩序のみを志向するからアプリアリに正しいのであり、市民は自己の特殊意志を抑制して一般意志に従うことを要請される。しかも自己優先は人間に深く根ざしており、「事物の力はつねに平等を破壊する傾向がある⁸⁾」のだから、特殊意志を抑制するためには事物の力にさからう美德への強い意志が必要であろう。ふたたび作田啓一氏の言葉を借りれば、この議論は「功利主義を含まないわけではないが（全体がよくなればその一部としての自分もよくなる）、道德主義に傾く⁹⁾。」美德の

共和国をうちたてようとしたロベスピエールを支えたのは、このように解釈された一般意志の観念であった。ロベスピエールは自らが提案したルペルチエの公教育案の討議において、特殊意志が、公共の福祉のみを目的とする一般意志にどの点まで譲歩すべきかについて検討を加えるべきときだと言うだろう。

これら三つの契機はあるいは相互に支えあい、あるいはたがいに対立したが、1789年には振子は一般意志の契機の方に大きく振れた。なぜなら問題はまさに主権にあり、一般意志によって真の政治体を作り出すことにあったからである。利害や理性の契機の目指す政治の合理化は、国民の一般意志の確立を前提としたのである。

- 1) Marquis de Mirabeau, Victor Riquetti, *Lettres sur la législation ou l'ordre légal dépravé, rétabli et perpétué par L. D. H.*, Berne, 1775, t. 2, p. 677.
- 2) Turgot, *Mémoire sur les municipalités*, 1775, *Œuvres de Turgot*, éd. par G. Schell, Paris, 1913, t. 4, p. 619.
- 3) Ch. -M. Talleyland-Périgord, *Rapport sur l'instruction publique*, Baczko, *op. cit.*, p. 113.
- 4) 作田啓一訳『社会契約論』、『ルソー選集』, 1986年, 白水社, 第7巻, 17ページ。なおルソーの社会契約の概念については、アルチュセール「ルソーの「社会契約」について」, 西川・阪上訳『政治と歴史』, 1974年, 紀伊国屋書店, を参照。
- 5) 同上書, 46ページ。
- 6) 作田啓一『ジャン・ジャック・ルソー』, 1980年, 人文書院, 95ページ。
- 7) 『社会契約論』, 28-29ページ。
- 8) 同上書, 60ページ。
- 9) 作田啓一, 前掲書, 95ページ。

Ⅲ 国民的利害と代表制

シエースは、合法的な政治的結合を考えるためには個人の自由意志にさかのぼらなければならないという。社会のメカニズムを理解するには、まずその構成要素を認識しなければならないからであり、自由意志にもとづく行為からのみ服従への正当な義務が生じるからである。こうして自然状態を生きる孤立した個人が自発的に結合することが政治社会の最初の段階であり、この結合という「事実のみによって彼らはすでに国民を構成する¹⁾。」結合が自由意志にもとづくということは、国民を構成する諸個人は平等であり、共通の法に従うということ意味する。共通の法の外部にある特権的な存在は自発的な結合という原理に反するからである。それと同時に、シエースの考える国民は、政府の設立や憲法の制定のような一切の行為に先立つ存在であり、これらの政治的行為をおこなうための抽象的能力ともいえるべき存在である。「国民はなにものにも先立って存在する。国民の意志はつねに合法的であり、それは法そのものである。国民以前には、また国民のうえには自然法しか存在しない²⁾。」シエースにとって、結合

にむかう個人の自由意志は〈国民〉の成立の基本的前提であった。

しかしこの国民の実態を規定するときには、シエースは結合の意志とは異なった論理を採用する。『第三身分とはなにか』は、国民の存続と繁栄を支えているのは農業や商業や製造業などの有用労働だと、その冒頭で述べる。古代の国民とちがって近代ヨーロッパの諸国民は、農業・商業・製造業によって構成される「巨大な作業場」になっており、「政治制度ももっぱら労働にもとづくものになっている³⁾」。シエースにとって、国民の実態は生産的、商業的な有用労働に従事する社会的、経済的な全体にほかならなかった。それゆえに有用労働をになう第三身分こそが国民であり、彼らの利害が国民の利害なのである。経済的利害にもとづいて国民をとらえるシエースの主張は、二つの重要な点で重農主義の議論をこえるものであった。農業が特権的な位置をしめるのではなく、すべての私的労働がひとしく有用労働とされていることと、問題を行政上の合理化に限定するのではなく主権の問題として提起している点である。それゆえにこそ、『第三身分とはなにか』は革命の理論になりえたのであった。国民を社会・経済的な全体としてとらえることは他方で、社会の基礎を美德に求める見方をしりぞけることになる。商業と産業の発展とともに有用労働と経済的利害が人々の主要な関心事になるからである。「社会の運命を美德への努力に結びつけることは人間をまったく誤解すること⁴⁾」なのである。

シエースはこのように利害を国民的国家の基礎におくのだが、同時に利害を(1)全員を結びつける共通利害、(2)若干の人々を結びつける団体利害、(3)個人的利害の三種類に区別する。そのうえで共通利害が善であり、団体利害は「共同体にとってもっとも危険な企てかたくらまれ、もっとも恐るべき敵が形成される」母胎だという。団体利害ということでシエースが念頭においているのは、特権的な身分団体や同業組合であることはいまでもない。第三の個人的利害は諸個人を孤立させるが、「その多様性がその治療薬」であり、たがいに打ち消しあって無に帰するから危険は少ないとされる⁵⁾。このように諸利害を質的に区別し対立させることからいくつかの問題が生じる。一つは、個人的利害の追求が衝突をつうじて最終的な調和をもたらすという経済的な論理でなく、個人的利害から切り離された共通利害を確定する機関としての議会をいかに構成するかという政治の問題が中心問題とされることである。「エゴイズムがすべてのひとの心を支配しているように見えるときでさえ、国民の議会は個別の利害から隔離され、多数決がつねに公共の善に合致するような仕方では構成されなければならない⁶⁾」のであり、そのために必要な条件はなにかという問題が、シエースにとってもっとも本質的な問題であった。シエースは利害を社会の基礎にすえながらも、社会についての政治的な見方から離れることはなかった。もう一つは、団体利害の否定がはらむ問題であり、それはアラルド法とシャブリエ法によってあらゆる中間的団体の一掃をもたらし、国家の肥大と貧弱な市民社会という、マルクスやトクヴィルの指摘したフランス社会の特徴を生み出すことになるであろう。

シエースの考える超法規的な国民は単一の意志＝主権をもっているが、その人口と領土が大

きくなれば、その意志＝主権を代表者（議員）によらずに直接に行使することはできない。シエースが政治社会の形成の第三段階を「代表的な共同意志⁷⁾」の成立におき、それに決定的な意義を与えたのは代表者による主権の行使の正当性を弁証するためであった。政治体の根底に人々の〈全員一致〉を想定するという、この時代の政治思想の基本的な問題設定をシエースも共有していたが、彼の最大の理論的努力は、この全員一致を多数決による実定的な「代表的共同意志」に転換することに払われた⁸⁾。

この理論的努力のなかで、代表制は人口と領土の拡大に応えるための単なる便宜的手段というよりもっと積極的な意義を与えられる。まず第一に、「代表的共同意志」の正当性はつぎの二つの権利の区別に支えられている。すなわち「社会がその維持と発展のために形成される、自然的・市民的権利と、それによって社会が形成され維持される政治的権利」の区別であり、前者は国民の基礎をなしているが「受動的権利」であり、後者こそ国民を形成する「能動的権利」だとされる⁹⁾。前者が個人の日常生活にかかわる個人的利害にもっぱら関係し、後者が共通利害に関係する権利であることは明らかであり、したがって「代表的共同意志」の正当性はさきの個人的利害と共通利害の区別にもとづいていると見ることができる。そしてこの区別から受動的市民と能動的市民の区別がひきだされる。「一国の全住民は受動的市民の権利を享受すべきである。すなわち全員が彼らの人身、財産、自由の保護への権利をもつ。しかし全員が公権力の形成において能動的役割をはたす権利をもつわけではない¹⁰⁾。」この時点では、子ども、女性、外国人が受動的市民とされており、のちの納税額を基準とした区別と同じではない。けれども産業的發展の結果、近代社会においては労働と所有にかかわる自由と権利の享受が圧倒的に重要な位置をしめ、国民の大多数は単なる「労働する機械」に転化したという認識と結びつくとき、能動的市民の資格がもっと限定されたものになることは容易に予想されるところであろう。代表制は産業の発展と不可分に結びついているのである。

もう一つの点は、代表制を社会的分業としてとらえることにある。シエースはアダム・スミスをよく読んでいたが、1770年以来、自分はスミスよりも進んだ地点に立つにいたったと誇らしげにいう。「私は単に同じ職業の内部での分業を……費用を減らし生産物を増加させるもっとも確実な手段と見なしただけでなく、重要な職業あるいは仕事の配分を社会状態の進歩の真の原理と考えた。……自分を〔誰かに〕代表させるようにすることは市民的繁栄の唯一の源泉である。……われわれの必要を満たす手段と能力を増大させること、より多く享受しより少なく働くこと、ここにこそ社会状態における自由の必然的成長がある。ところで自由のこの進歩は当然、代表という仕事の設立から生じる¹¹⁾。」要するに代表制を社会的分業と同質と見なし、分業が生産物を増加させるように、代表制は自由を拡大する、というのである。この視点からすれば、人民が直接に主権を行使する「真の民主主義」は「粗野な民主主義」にすぎず、近代の大国民には不可能であるばかりでなく好ましくもない。代表制が社会的分業にほかならない

とすれば、政治は一つの専門化された活動になるであろう。そして政治にたずさわるには特別の能力と条件が要求されるであろう。

その能力とは共通利害を認識するのに必要な知識であり、それを可能にする余暇である。したがって、産業的發展の結果、単なる「労働する機械」となった大多数の人民は代表から排除されることになる。その条件とは議員が選挙民の意志による制限や強制なしに自由に審議することが保証されることである。こうして命令的委任はしりぞけられ、議員は彼を選んだ選挙区の個別的利害の代表者でなく、国民全体の代表と考えられなければならない。それゆえ議員は個別的利害の世界から切り離されることになる。「この擬制（フィクション）なしには、国民全体に代わって意志する権能をもつ真の国民代表を一バイイヤー・ジュの代表のなかに見出すことはできないであろう¹²⁾。」興味深いのは擬制という表現である。ルソーと同じく全員一致を出発点にしながら、ルソーが両立不可能とした一般意志と代議制を両立させるために、シエースにはこのフィクションが不可欠だったのである。それとともに議会は、選挙民が議員に託した個別的利害を議員が主張し、それにもとづいて決定がおこなわれる機関でなく、「理性的」審議によって個別的利害とは異質の共通利害に形を与える機関になる。「議員が国民議会にいるのは、彼らの直接の委任者がすでに表明した願望を議会に告げるためではなく、議会が各議員に提供することのできるあらゆる知識で教化され、彼らの現在の見解にしたがって自由に審議し、自由に投票するためである¹³⁾。」

こうして利害の契機にもとづいて社会・経済的な全体として把握されたシエースの〈国民〉は、自然的・市民的権利の自由な行使を本質とする私的領域（市民社会）とその維持を目的とする公的領域（公的制度）の二つの層に分かたれることになる。社会階層に即していえば、この二つの成層は、単なる「労働する機械」である大多数の人民と、余暇と教育のある階層との区別にはかならない。「大国民はかならず二つの人民によって構成される。すなわち生産者と生産の人間の道具、知識人と受動的な力しかもたない労働者、教育のある市民と教育を受ける時間も手段も残されていない補助者、の二つの人民である¹⁴⁾。」シエースにとって、この区別は産業的社会の必然的な結果であり、強まりこそすれ、けっして消滅するものではなかった。それゆえ重要なことは、余暇と教育のある階級が国民的利益にもとづいて国民を指導し、国民的利益の実現を可能にする制度を整備することである。公的制度＝理性が市民社会＝個別的利害の領域を指導する、というのがシエースの国民像であった。

この指導の役割を担うのが「社会的技術」である。それは今日的に言えば社会工学ともいべきもので、私的労働の領域が合理的に展開するように社会制度を構築し整備する技術を意味している。それは農業、商業、統治、推論にかかわる諸科学と諸技術の総合であり、「あること」の認識である科学にたいして、「人間の効用のためにあるべきこと」を目指す「社会の建築術」なのである¹⁵⁾。こうしてシエースは有用労働を国民の基礎とするのだが、その帰結は議

会を中心とする公的制度とそれによる上からの社会の合理化に終始することになった。そして知識とはいえば、社会的技術に見られるように技術のないし工学的性格を帯びると同時に、余暇と知性のある指導的階層の手にゆだねられることになる。1793年5月末のクーデタによってジロンド派が国民公会から追放されたのちの公教育委員会で、シエースは公教育を初等教育のみに限定した教育案を作成する。「精神、文学、科学と技術の開拓がいちじるしい進歩をとげ、ひじょうに多数の人々を専心させているわが国のような国においては、すぐれた知識、学者、卓越した才能の源泉が枯渇するおそれはまったくない¹⁶⁾」から、中・高等教育は私的な教育機関に全面的にゆだねればよいというのが、その理由であった。この案はそれだけ見れば、初等教育を重視しているように見える。けれどもそれは、高等教育は不平等を生み出すとして高等教育に敵意を抱くモンターニュ派が権力を掌握したという状況のなかでモンターニュ派に譲歩しながら、高等教育を公教育から切り離すことによって、資力のある指導的階層のために高等教育を確保するための苦肉の策であった¹⁷⁾。こうしてシエースの教育案によれば、民衆に与えられる公教育としての初等教育と、財産と才能のある階層のものである私的教育としての中・高等教育の二層に分けられる。ここでも〈国民〉の二層構造は貫徹するのである。

このようにシエースは国民的国家を二つの領域の階層的構成と考えたが、一般意志の契機はその基層で強力に作用していた。「国民の意志はつねに合法的であり、法そのものである」というのが、シエースの大前提であった。しかしこの大前提は同時にシエースの苦心の構築物をくつがえす危険を内包していた。国民の意志がすべてに優越するとすれば、その名において制度的構築物を破壊することを妨げる手立てはなにもないからである。シエースにとって恐怖政治はこの危険の実現にほかならなかった。テルミドール反動の一年後、共和国三年の憲法の審議において、シエースは意志の契機をきっぱりとしりぞける。「意志することしかせず、何を意志しているかを知っていると信じる人々に、人民に災いあれ！ 意志することはもっともたやすいことだ¹⁸⁾。」

1) E. Sieyès, Qu'est-ce que le tiers état? *Œuvres de Sieyès*, 1989, EDHIS, t. 1, p. 72.

2) *Ibid.*, pp. 75-76.

3) Dire de l'abbé Sieyès, sur la question du veto royal, etc. à la séance du 7 septembre 1789, *Œuvres de Sieyès*, t. 2, p. 13. タレイランも工場の比喩をもちいて社会の編成についてつぎのようについて。「社会を巨大な工場と考えるべきである。そこでは全員が働くだけでは十分ではない。全員がそれぞれにふさわしい位置を占めることが必要であり、そうでなければ諸力を増大させる共同でなく諸力の対立が生じる。」 Talleyrand-Périgord, rapport sur l'instruction publique, B. Baczkó, *op. cit.*, p. 114.

4) Qu'est-ce que le tiers état? *Œuvres de Sieyès*, t. 2, p. 112.

5) *Ibid.* p. 113. シエースが三つの利害を質的に区別することの問題性については、L. Jaume, *Le discours jacobin et démocratie*, Paris, 1989, pp. 162-167. を参照。

6) *Op. cit.*, pp. 112-113.

- 7) *Ibid.*, p. 74. シエースによる政治的結合の三段階については、杉原泰雄『国民主権の研究』, 1971年, 岩波書店, 182-198ページを参照。
- 8) Cf. B. C. J. Singer, *Society, Theory and the French Revolution*, London, 1986, p. 141.
- 9) Sieyès, *Préliminaire de la constitution française*, 21 juillet 1789, *Œuvres de Sieyès*, t. 2, p. 36. シエースのこの区別は、政治への参加を内容とする古代的自由と市民的権利の享受を内容とする近代的自由を区別するコンスタンの議論につながる。
- 10) *Ibid.*, pp. 36-37.
- 11) *Sieyès, Ecrits politiques*, éd. R. Zapperi, Paris, 1985, p. 62. 「共和国三年憲法」の審議においてシエースはつぎのように述べる。「社会状態においてはすべては代表制である。代表制は公共の事柄においても私事においてもいたるところに見出される。それは自由主義的政治的な進歩の母であるのと同じく、生産的および商業的産業の母である。さらにいえば、代表制は社会生活の本質と一体になっている。」*Opinion de Sieyès, sur plusieurs articles des titres 4 et 5 du projet de sconstitution*, *Œuvres de Sieyès*, t. 3, p. 5.
- 12) *Observation sur le rapport du comité de Constitution*, *Œuvres de Sieyès*, t. 2, p. 17.
- 13) *Dire de l'abbé Sieyès, ibid.*, pp. 17-18. シエースの代議制にかんする議論と、シエースが「意志のディスクール」をじりぞけて「理性のディスクール」を採用したことについてはつぎの示唆に富む論文を参照されたい。K. M. Baker, *Representation, The Political Culture of the Old Regime*, ed. by K. M. Baker, 1987, Oxford., K. M. Baker, *Sieyès, Dictionnaire critique de la Révolution française*, éd. par F. Furet et M. Ozouf, Paris, 1989.
- 14) Cité par R. Zapperi dans l'introduction de "Qu'est-que le tiers état?", 1970, Genève, p. 10.
- 15) *Vues sur les moyens d'exécution dont les représentans de la France pourront disposer en 1789*, *Œuvres de Sieyès*, t. 1, pp. 28-29. シエース、タレイラン、コンドルセらを中心に組織された「1789年協会」のプロスペクトスによれば、社会的技術とは「国制、立法府、政府および行政の原理、農業、商業、財政、公教育、法、裁判、社会制度のすべての要素」を対象とし、経済科学を中核としてこれらにかかわる技術を総合したものと考えられている。*Règlements de la société de 1789 et liste de ses membres*, 1789, J. B. Challamel (éd.), *Les clubs contre-révolutionnaires*, Paris, 1895, p. 392., cf. K. M. Baker, *Condorcet: From Natural Philosophy to Social Mathematics*, 1982, Chicago, pp. 352-371. 安藤隆穂『フランス啓蒙思想の展開』, 1989年, 名古屋大学出版会, 207-211ページ。
- 16) *Sieyès, Du nouvel établissement public de l'instruction en France*, *Œuvres de Sieyès*, t. 3, pp. 86-87. ただしこの案を国民公会で報告したのはラカナルである。
- 17) シエースの苦心にもかかわらず、アッサンフラッツを先頭とするモンターニュ派の激しい攻撃を受けて否決された。
- 18) *Opinion de Sieyès*, *Œuvres de Sieyès*, t. 3, p. 4.

IV 共同理性と主権

社会と政治を徹底的に理性の契機にもとづけようとしたのは、コンドルセであった。人々が結合して社会を形成するとき、ひとは「自分の行動の一部を共同理性に服従させることに同意した¹⁾」のだと書いた若い数学者コンドルセは、革命期の公教育論で、政治と哲学の結合を力

説した。陰謀家たちが彼らの利益にもとづいてうちたて、見せ掛けの便宜や効用の原理によって人々を瞞着する陰謀家の政治にたいして、「自然権と理性にもとづく哲学の政治²⁾」をうちたてなければならない、というのである。

たしかにコンドルセにおいても、利害は人間の基本的な動機であり、社会の形成の基礎であった。遺著となった『人間精神進歩史』でコンドルセは、「人間は快樂の増大または苦痛の減少を期待して行為するのがつねである」という功利主義の立場に立ち、同じ人々のあいだの頻繁で永続的な関係の成立と利害の同一性が人類社会の起源であろう、と推論している³⁾。さらに利害は交換と分業の発展をもたらし、社会の富裕化と個人の独立を促進することによって文明の進歩に貢献する、と述べている。

理性と文明の進歩を楽観していたコンドルセは、諸利害の調和にかんしても同様にきわめて楽観的であった。諸個人の利害が本質的かつ非和解的に対立することは、たとえば「砂漠にいる二人の人間が、たった一人分の食糧しかもっていない場合」のような極限的な場合に限られる。利害の深刻な対立はほとんどのばあい、世襲的な権利の設定や不平等を目的とする制度の結果であるか、それとも権利についての誤った認識の産物なのである⁴⁾。「財産についての利益が十分よく理解されたばあいには、他人の所有物を奪うことはない」し、売買における利害の対立は価格の平衡をもたらすから、社会の分裂に導くような和解できない対立にはいたらない⁵⁾。そうだとすれば、特権を廃止して平等な権利を全員に保証する理性にかなった法律と社会制度を確立し、各人が自己の権利を十分に認識すれば、利害の非和解的な対立を消滅させるのに十分であろう。こうして利害は基本的な契機であるけれども、社会と政治にとってはるかに重要なことは、理性の契機にあるとされるのである。

意志の契機についていえば、コンドルセは全員一致の一般意志でなく、集団的な討議をつうじて形成される「共同理性」に主権の根拠を見いだす。確率論の研究で名をなした数学者らしく、法に従うことは、意志に従うことではなく、真である蓋然性がもっとも高い意見に従うということなのだ、とコンドルセはいう。「自分の権能の行使を適当な値段で他人に売った場合をのぞけば、一人の人間が他人の意志の行使に服従するという仮定は不条理である。しかし彼が、自分で検証する能力または意志をもたない対象について他人の意見に従うことはまったく単純なことだ。この服従の動機は、この他人の意見が真理に、理性に合致しているという確信にある。こうして市民は国民議会の意志ではなく、その意見にこそ従うのである。そして彼らが議会の意見に従うのは、議会の決定が理性に合致するものと信じるからである⁶⁾。」このようにコンドルセは意志の契機をしりぞけ、政治を理性にもとづけると同時に、集会での冷静な審議によって生み出される「共同理性」に大きな意義を与える。シエースと同じくコンドルセにとっても、代議制は近代国民が主権を行使するうえで不可欠の制度だったが、その根拠は代議制が「共同理性」の実現を可能にすると考えられたからであった。議会は集団的な意志決

定の機関であるよりも、共同的な真理追求の機関として位置づけられるのである。一般意志がルソーの政治理論の要石であったように、「共同理性」はコンドルセの政治理論の要石であった。

しかし問題は、多数決による決定をいかにして真理により近づけるかにある。一つの問題は、投票結果が必ずしも多数者の選択に合致しないという「ボルダの逆説」の問題である。21人の選挙人がA、B、Cの3人の候補者から1人を投票で選ぶ場合を想定しよう。21人の選挙人のうち、7人がC>B>Aの順位で、6人がB>C>Aの順位で、8人がA>B>CまたはA>C>Bの順位で投票したとすれば、Aがもっともふさわしくないと考える選挙人が13人いるにもかかわらず、Aは8票を得て当選するだろう。投票結果は多数者の選択を表現していないのである。この問題は、たとえばBよりもAを選ぶ場合をa、CよりもAを選ぶ場合をb、CよりもBを選ぶ場合をcとするように、二者択一の仕方を選択肢をたてることによって解決できるとコンドルセはいう⁷⁾。

しかしこれは多数者の選択が投票結果と合致するための技術的な条件にすぎないのであって、根本的な条件はもちろん投票者が十分な知識をもっていること、彼らの意見が真である確率が高くなることにある。この条件を満たすことは一般的にいて、投票者の数が増すほどむづかしくなり、したがって誤った決定がくだされる可能性は増大する。そのうえ偏見と無知がいたるところにはびこっているし、分業の発展が職業にかかわる「同じ種類のわずかな知識」しかもたない人々を増加させる⁸⁾から、問題はいっそう深刻になるだろう。このような状況判断から二つの対立する結論がでてくる。一つは多くの啓蒙主義知識人に共有された意見で、国民の大多数は啓蒙されていないのだから、少数の啓蒙された人々が統治をおこなうのがよいという保守的な結論である。若い日のコンドルセもこの立場に立って、「きわめて重要な対象にかんして偏見や無知が存在しているから、啓蒙されていない国民に民主的な国制を与えることは危険である⁹⁾」と述べた。シエースの能動的市民と受動的市民の区別も同じ性格の議論である。

もう一つは反対に、議会が正当に機能するために啓蒙を拡大しなければならないという結論であり、これこそ革命期のコンドルセが主張したものであった。革命の進行のなかでデモクラシーに接近したコンドルセは、シエースのように政治を分業の論理でとらえ、政治を専門化された職業と見なす考え方を否定する。「法律の作成や行政の仕事や裁判の職務が、それぞれの職業に特有の学習をつうじて養成された人々に割り当てられる特殊な職業になるとときには、真の自由が支配しているとはもはやいえない。そのときには国民のなかに才能や知識の貴族制ではないが、一種の職業の貴族制が形成される¹⁰⁾」。イギリスではこのような貴族制が支配しており、したがってイギリスは真に自由な国とはいえない。それにたいしてもっとも自由な社会とは、普通の教育しか受けなくても大部分の公務を遂行することのできる社会であり、それこそフランス革命が目指すべきものだ、というのがコンドルセの主張であった。コンドルセは女

性に政治的権利を認めることを主張した例外的な人物であり、多くの政治家が民衆運動の激化のなかで保守化し、民衆を政治から排除しようとしたのとは反対に、デモクラシーを保持しようとしたから、それだけいっそう公教育による啓蒙の必要を強調することになる。

こうして教育は公的権力のもっとも重要な義務の一つになる。権利を行使し義務を果たすにはそれらをよく知らなければならないからであり、法を愛するには法の源泉である「自然的正義の原理」を知らなければならないからである。このような観点から、コンドルセは成人教育を主題とする『公教育についての第三の覚え書き』で、市民には「単純な良識が大きな熱情に結びついていれば、それだけで十分だと信じる人々」と「良識に内的な啓示をつけ加えさえすれば理性なしですませられる」と考える人々批判を加えた¹¹⁾。市民が自己の権能を果たすためには、理性に働きかけ、理性を育てる教育がなければならないのである。

コンドルセの考えでは理性は「神の言葉」のように最終的に確定された超越的な存在ではなく、運動として、真理に接近していく運動としてとらえられるべきものであった。いいかえれば理性はなんらかの確定した命題であるよりは、真理の認識にむかって前進する批判的で方法的な精神能力というべきものであった。したがって、現時点ではいかに真実であるように思われる命題であっても、それを批判を許さないドグマとして取り扱ってはならない。「教育の目的は完全に出来上がった法を人々に称賛させることではなく、人々が法を評価し修正することができるようにすることである¹²⁾。」こうしてコンドルセは公教育から宗教教育をはじめとするイデオロギーの教化を排除し、それにかえて数学と自然科学の教育をおく。自然科学の知識がじっさいに有用であるという理由だけでなく、「知的な能力を発展させ、正しく推論し、観念をうまく分析することを教えるもっとも確実な手段¹³⁾」だからである。

同じ理由で、情念に訴え熱狂を呼び起こすような教育も排除される。この点、つまり知性の教育か、情念の教育すなわち訓育かという問題は、フランス革命期の公教育論争の最大の争点の一つであった。突然の死のために議会で報告することのできなかった公教育案でミラボーは、人民を生まれたばかりの国家に結集させることがもっとも重要だという観点からつぎのようにいう。「人間は……厳密な原理よりも強い印象を与えるイメージによって、壮大なスペクタクルによって、深い感情によって動かされる。」だから「人間に真理を示すことでは十分でない。要点は人間を真理に熱中させることだ。想像力をつかまなければ、まず必要なことにかんしても彼を役立てることはできないだろう。重要なのは彼を納得させることよりも彼の感情をかきたてることである¹⁴⁾。」情念に訴え、想像力を掌握することを目指す教育は、一方では祖国を称賛する大規模な祭典の構想を、他方では外部社会から子どもを隔離しひたすら祖国愛を教えこむスパルタ・モデルの学校の構想をもたらしだそう。コンドルセはこのような国家イデオロギーを教えこむ教育にはまったく反対であった。「熱狂は真理にもとづくばあいには有益であり、誤謬に支えられるばあいには有害である。熱狂はいったんかきたてられると、真理にたい

してと同じく誤謬にも役立つ。だからじっさいには熱狂は誤謬にしか役立たない。なぜなら真理は熱狂なしでも、真理自身の力だけで勝利するからである¹⁵⁾。」コンドルセにとって、教育がもとづくべき唯一の権威は批判的で方法的な能力という意味での理性であった。

すべての個人に「彼らの必要物を手に入れ、幸福を確保し、権利を認識し行使し、義務を理解し果たす手段」を提供する公教育は、普遍的で、平等で、無償でなければならない¹⁶⁾。しかしこの平等は結果の平等を意味するものではけっしてない。自然が与えた知的・肉体的な能力の不平等を抹消することはできないからである。しかし「この不平等が、あるひとを別のひとに従属させないならならば、この不平等がもっとも弱いものに援助を与え、主人を与えるのではないなら、それは悪でも不正でもない。」かえって平等への愛のゆえに、才能を抑圧したり、啓蒙の拡大を妨げることの方が有害である。だから重要なことは優越者を排除することではなく依存を廃止することであり、そのために底辺の人々の知的水準を向上させることにある。読み書きのために、税金の計算をするために、法律が許可しあるいは禁じていることを知るために、他人に頼らざるをえないひとは、「必然的に人格的な従属のもとに、市民的権利の行使を無に帰せしめるか危うくするような従属のもとにおかれる。」しかし「算数の四則を知っているひとは、日常生活のいかなる活動においてもニュートンに従属しはしない。」大きな不平等は従属を生まないのに、小さな不平等は従属を生み出すのである¹⁷⁾。だからひとを他者への支配＝従属の状態から解放するには、優れた才能を抑圧する必要はまったくなく、一定の質と量の知識を身につけるようにすれば足りるのである。アダム・スミスが全般的富裕に不平等の解決ではないにしてもその緩和を見たように、コンドルセは公教育による知識の全般的普及に支配＝従属関係の解消、つまり自由の条件を見たのであった。

コンドルセの構想する公教育は、自己の理性にもとづいて判断する理性的な市民の育成にあるのだから、教育内容が宗教やドグマから解放されていなければならないのと同じく、その組織も権力から可能なかぎり独立していることが必要である。「どのような性質のものであれ、だれの手の中にあるものであれ、どのような仕方与えられたものであれ、あらゆる権力は、啓蒙の敵である¹⁸⁾」からである。この独立を確保するために、コンドルセは行政権力から独立した「国立学術院」に科学の研究と教育の監督をゆだねること、私立学校の設立によって、国家による教育の独占を排除することを提案した。自由の条件はイデオロギー装置の自律性と多様化のなかに求められたのである。もっとも、これらの方策、とくに「国立学術院」は、公教育にかんする議論のなかで、アンシャン・レジームのもとでの特権的で閉鎖的なアカデミーを再建し、一部の階層による知識の独占をたくらむものだとして激しく批判され、コンドルセの構想どおりには実現しなかったけれども。

「8月10日の革命」はコンドルセに、代議制と人民による主権の直接的行使の対立という問題をつきつけた。1791年憲法はフランスの国制は君主政だと明記していたが、ルイ16世の対敵

通謀にたいして、ペチヨンがパリの48のセクションの名において国王の廃位を要求する請願を提出し、パリのモーコンセイユ・セクションは、もはや憲法は存在しないものと見なすと宣言した。しかし1791年憲法は、憲法の修正にきわめて厳しい条件を課し、しかも立法議会の最初の会期においては憲法の修正は行ないえないとしていた。こうした状況のもとで、コンドルセがこの問題にかんする一二人委員会の報告者として答えなければならなかったのは、人民の意志と憲法の対立、人民の意志と代議制の対立をいかに解決するかという問題であった。コンドルセは報告のなかで、まず、陰謀と裏切りがつづくなかで「パリの市民が自分たちの安寧を自分自身にのみ期待し、主権の行使に最後の手段を求めたのは驚くべきことではない」と述べて、彼らの動きに理解を示す。しかし国民代表は彼らの情念に押し流されずに「人民に理性の言葉を語る」べきであり、もっとも根本的な問題は、人民がいかなる仕方でも主権を行使しうるかという問題だ、という¹⁹⁾。この問題にたいしてコンドルセは代議制と多数決を基本的枠組みとしながら、民主政には人民の要求が直接行動によらずに合法的に表現される回路を設定することが不可欠だと答える。その回路とはこうである。一人の市民が50人の署名を集めれば第一次集会で法律の再検討を要求することができ、第一次集会の過半数が承認すれば県の選挙人集会が召集され、その過半数が承認すれば要求は国民議会に提出される。議会が要求を否決したばあいには、全国の第一次集会の討議にかけられるが、その多数が同じ要求を提出したばあいには、国民議会は解散される²⁰⁾。

コンドルセのこの主張の特質は、第一次集会を討議の場にすることによって人民の発議権を大幅に認めた点にあると同時に、主権を市民と国民代表のたえざる交流においた点にあった。主権は分割できない超越的な実体であることをやめて、国民代表と市民との理性的な討議の過程に位置づけられるのである。それは、主権の基礎を理性におき、理性を真理にむかう運動としてとらえたコンドルセが見いだした結論であった。人民と超越的な実体としての主権との直接的合致を追求し、デモクラシーの実現を政治における透明性に見いだしたモンターニュ派とは異なって、コンドルセは理性的な市民を育成する公教育制度と、国民代表と市民の対話の回路を保証する制度に、デモクラシーへの可能性を見いだしたのである。コンドルセの提案はもっとも民主的なものだったが、当時の状況においてはいかにも理念的であり、いかにも複雑だったために、厳しい攻撃にさらされた。サン＝ジュストは、コンドルセの憲法案は一般意志を知的な関係のもとでのみ考えており、一般意志は純粋に思弁的なものになっている、と批判した。

1793年2月の憲法草案の報告から4ヵ月ほどのちに、コンドルセはモンターニュ派の追及を受けて潜行をよぎなくされる。「理性の言葉」は、革命の急進化のなかではあまりに無力であった。コンドルセの敗北は、理性の契機による国民的統一の議論の、意志による国民的統一の議論にたいする敗北であった。

- 1) Essai sur l'application de l'analyse à la probabilité des décisions rendues à la pluralité des voix, 1785, *Sur les élections, textes choisis et revus*, éd. par Olivier de Bernon, Paris, 1986, p. 102.
- 2) Troisième mémoire, sur l'instruction pour les hommes, *Condorcet, Ecrits sur l'instruction publique*, éd. par C. Coutel et C. Kintzler, Paris, 1989, vol. 1, p. 191.
- 3) 渡辺誠訳『人間精神進歩史』, 1974年, 岩波文庫, 第1部, 36ページ。
- 4) 同上書, 第2部, 245-246ページ。
- 5) 同上書, 253-254ページ。
- 6) Examen sur cette question: est-il utile de diviser une assemblée nationale en plusieurs chambres? *Œuvres de Condorcet*, publiées par A. C. O'Connor et F. Arago, 1847-1848, Paris, réimp., 1968, t. 9, pp. 334-335.
- 7) *Condorcet, Mathématique et société*, choix de textes et commentaire par R. Rashed, 1982, Paris, pp. 183-195.
- 8) Premier mémoire: nature et objet de l'instruction publique, C. Coutel, et C. Kintzler, *op. cit.*, p. 52.
- 9) *Condorcet, Mathématique et société*, pp. 78-83.
- 10) Premier mémoire, *op. cit.*, p. 51.
- 11) Troisième mémoire, *ibid.*, p. 192.
- 12) Premier mémoire, *ibid.*, p. 68.
- 13) Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, B. Bacsko, *Une éducation pour la démocratie*, Paris, 1982, p. 191.
- 14) Mirabeau, Travail sur l'éducation publique, B. Bacsko, *ibid.*, pp. 96-97.
- 15) Condorcet, Rapport et projet, note e, *ibid.*, p. 249.
- 16) *Ibid.*, p. 181.
- 17) Premier mémoire, Coutel et Kintzler, *op. cit.*, p. 39. Rapport et projet, note f, Bacsko, *op. cit.*, p. 250.
- 18) Cinquième mémoire, Coutel et Kintzler, p. 227.
- 19) Instruction sur l'exercice du droit de souveraineté, *Œuvres* t. 10, p. 534.
- 20) Plan de Constitution, *Œuvres*, t. 12. Cf. L. Jaume, *op. cit.*, pp. 305-318.

V 美德の共和国

ハーバーマスによれば、古典的な自然法が共同生活から出発して市民の守るべき道徳的規範を規定するものであったのにたいして、ホッブズ以後の近代自然法の特徴はその形式性、道徳的な中立性にある。そして近代自然法は、ひとが追求すべき「共同の目的」にかんして沈黙することによって、市民が私人として自己の利益を追求する私的な領域を自然権として正当化することに成功したのである¹⁾。1789年人たちが〈国民〉の基礎にすえたのもこのような自然権であった。社会は自然権の維持と発展のために形成されるのだとシエースはいい、主権は個人の自然権を侵害するところまでは及べないとコンドルセはいう。アンシャン・レジームが課していた軛から個人を解放して政治的、社会的、経済的な自由を確立することが1789年人の第

一の目標だったが、彼らはその根拠を自然権に求めたのであった。

こうして人権宣言は個人の自然権と市民社会の自立性を宣言したが、それは同時に単一不可分の主権をもつ国民という結合体の成立の宣言でもあったから、個人の権利と結合体としての国民の主権との関係という問題を提起することになった。当初はさほど明示的ではなかったこの問題は、革命の急進化のなかで鋭い緊張関係のもとにおかれることになる。そしてロベスピエールらのモンターニュ派は、この問題を主権の絶対的な優越という先鋭なかたちで提起する。もちろんジャコバン派がはじめからこのような主張をおこなっていたのではない。むしろ当初は反対に、代議制は人民主権にとって危険であるというルソーの議論に依拠しながら、国家権力の制限を積極的に要求していた。人権宣言の審議のさいに、ロベスピエールほど出版の無制限の自由を要求したものはなかった、と1789年8月27日の『三部会新聞』は報じている²⁾。しかし8月10日の革命後、ジロンド派との対立の激化と国王裁判のなかで、彼らの主張は大きく変化する。彼らは自らの課題を革命的国家による社会の〈再生〉におき、その実現を暴力的にさえ追求しようとするのである。そのとき問題は個人の権利から市民としての義務に移行し、政治から道徳へと移行することになる。

1793年4月、ロベスピエールはコンドルセの憲法草案の所有権にかんする条項を、無制限のエゴイズムを容認し称賛するものだとし難した。人権宣言においても91年憲法においても、所有権はいかなる道徳的原理をも含んでいなかった。ジロンド派も同じ誤りを犯している。「諸君は所有権の行使に最大の自由を保証するための条項をふやしたが、その合法性を規定するためにはただの一言もいかなかった。諸君の宣言は、人間のためにではなく、金持ちのために、独占者のために、相場師のために、暴君のために作られているように見える³⁾。」ロベスピエールは道徳的原理の名において、所有権は自然権でなく社会的な権利にすぎず、生存の権利のみが自然的で根本的な権利だと主張するのである。そしてそこから、社会の他の成員の生存にたいする義務が引き出される。同じ時期に書かれた『共和主義の諸要素』でビヨ＝ヴァレンヌは、個別的利害に心を奪われて祖国という中心から遠ざかる「個人」と、祖国への義務に浸された「市民」を対立させる。「市民は、社会的義務に浸されてすべてを公共の利害に結びつけ、自分の国の繁栄を打ち固めることを自分の幸福と栄光とする人々である。……個人は反対に孤立した人々、あるいはむしろ公共の善のために働くよりも自分の個別的利害を計算することに通じた人々である⁴⁾。」

さきに「一般意志はつねに正しい」というルソーの命題の二つの解釈を示したが、モンターニュ派においては、個人の自己優先の結果として一般利益が生まれるという道筋は否定され、「公共の善」への献身が一方的に要求されるのである。こうして個人的権利から市民の社会的義務へ、義務に献身する美德へと問題は移される。ヘーゲルが述べたように⁵⁾、ロベスピエールは「徳を大まじめに考えた人間」であった。ロベスピエールのもとで政治と道徳は一体にな

り、徳が政治の規準になる。「共和国にはもはや腐敗した人間と有徳な人間という二つの党派しか存在しない。人間を財産や身分によってでなく性格によって区別せよ⁶⁾。」しかし徳とは祖国への忠誠にはかならないのだから、このことは同時に政治によって善悪を分かち境界線が引かれるということでもあった。

このように美德を唯一の社会的紐帯とすることから、モンターニュ派は二つの結論をひきだしたように思われる。一つは、代表制にかかわるものである。美德が社会的結合の基礎だということ、結合を量的でなく質的な次元で考えるということである。そうだとすれば、多数決は唯一の決定の方式であることをやめる。「美德は地上ではつねに少数派である⁷⁾」が、しかしこのことは少数派である美德が多数派である悪徳に従わなければならないということを通じて意味しない。反対に有徳な少数派は、人民が達成すべき美德を体現しているかぎりにおいて、人民と特権的な結びつきをもつのであり、それゆえに人民を代表することができる。このような代表は否定されるべきものではなく、かえって人民の結集の中心として積極的に擁護すべきものである。「人民は国民公会の純粋な部分を護らなければならない。……一つの結集点が必要であり、なんらかの弱点を理由として、すべての国民代表を無差別に中傷してはならないことを感知しなければならない⁸⁾。」有徳な代表者、その結集体である「国民公会の純粋な部分」は、人民の行く手を示し、そこに導く前衛——政治的前衛ではないとしても道徳的前衛——になる。「通常の政府においては選挙権は人民に属する。臨時政府においては、あらゆる推進力が発するのは中心からである⁹⁾」とクートンという。それゆえに道徳的前衛による革命的独裁は何をおいても守られなければならない。「立憲体制のもとでは、公権力の濫用にたいして個人を保護することではほとんど十分であった。革命的体制のもとでは、公権力自身が、それを攻撃するあらゆる党派にたいして自己を守らなければならない¹⁰⁾」とロベスピエールはいう。

もう一つは「個人」を「市民」として再生させるための教育の問題である。さきに検討したように、「新しい人間」の創出は1789年人たちの固定観念だったが、ジャコバン＝モンターニュ派においてそれは極点に達する。彼らは腐敗した社会のなかで失われた「自然」を再建することによって、徳にあふれた「新しい人間」を創出しようとするのである。しかしここで再建すべき「自然」はもはや自然権ではなく、心の自然であり、自然的な感情である。一言でいえば、「ぐずぐずと理屈に頼らずに、一瞬のうちに人間に善をなし悪を避けるように導く本能¹¹⁾」を甦らせることが問題なのである。しかしこの「本能」は長い王政のもとで、さらに革命後の腐敗した統治者のもとで破壊されてきたのだから、その蘇生は生易しい手段では達成されえない。「市民的道徳を発展させ、貪欲や策略や野心の情念を抑圧するのに適した強力な活動、強烈な刺激が必要である¹²⁾。」革命政府の指導のもとで遂行される強力な人為的方策が、人間の再生には不可欠だとされるのである。ルペルティエは、すべての子どもは共和国市民の「原材

料」であり、5才から12才までのあいだ、「共和国の鑄型」である国民学寮のなかで、腐敗した外部からの一切の影響から隔離されて徹底した平等主義に教育を受けなければならない、という。サン＝ジュストは「祖国は情動の共同体である」として、親子の愛情から友情までを規制する制度を構想するだろう。最高存在の祭典は美德への本能をそなえた新しい人間を創出するための最後の、絶望的な試みであった。

シエースの〈国民〉は、個人的利害の世界である市民社会と共通利害にかかわる公的制度の二層に分かたれた。市民社会は土台ではあるが、公的制度によって指導される受動的な存在であった。共通利害のためには、公的制度が財産と知性をもつエリートによって担われ、国民代表が人民から独立していることが必要だとされた。コンドルセにおいても市民社会と国家の二層の存在は認められており、知的エリートによる指導の必要は疑う余地のないものだった。しかしコンドルセは、公教育による知的な全般的富裕の達成と、人民の意見と国民議会の決定との交通の回路を設定することによって、その距離を縮小しようとしたのであった。それにたいしてモンターニュ派は、徳による社会の一元化によってこの区別そのものを廃棄しようとする。彼らは徳を統一の唯一の原理とすることによって、統治するものと統治されるもの、公的領域と私的領域などの一切の区別を解消しようとするのである。これはたしかに社会の内部にある一切の懸隔を除去した透明な社会を作り上げようとする企てだったが、この企ては徳を体現した中心、徳を強制する物理力と徳のイデオロギーとを具えた中心の全面的な優越なしには実現されえない。このイデオロギーの形成とそれによる教化を担うのが公教育にほかならなかった。

- 1) J. Habermas, *Théorie et pratique*, trad. par G. Raulet, 1975, Paris, t. 1, p. 111.
- 2) Cf. *Œuvres de Robespierre*, t. 6, p. 62.
- 3) *Œuvres de Maximilien Robespierre*, Paris, 1958, t. 9, p. 461.
- 4) Billot-Varenne, Les éléments du républicanisme, reproduction du Prospectus, in *Archives Parlementaires*, t. LXVII, pp. 220-246.
- 5) 武市健人訳『歴史哲学』岩波書店、1955年、下巻、316ページ。
- 6) *Œuvres de Robespierre*, t. 4, p. 18.
- 7) *Œuvres de Robespierre*, t. 9, p. 560.
- 8) *Moniteur*, t. 18, p. 591.
- 9) *Œuvres de Robespierre*, t. 10, p. 274.
- 10) *Ibid.*, p. 452.
- 11) Ducos, Sur l'instruction publique et spécialement sur les écoles primaires, 18 dec. 1792. J. Guillaume, *Procès verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention*, t. 1, p. 191.

Ⅵ 公教育論争

国民的統一の契機をなにもに求めるにせよ、国民的統一は再生した人間に支えられるのだから、それを生み出す公教育の問題は革命家たちの最大の関心事の一つになる。それでは、この教育はどんな教育でなければならないのか。

現在の人民は単に無知蒙昧の状態にあるだけでなく、僧侶や村の年寄たちが与えてきた誤った教育のために迷信と偏見に深く浸されている。彼らの精神は白紙の状態にあるのではないのである。だからまず第一に、過去の間違った教育の結果を一掃しなければならない。「すべてを再建するためには、すべてを破壊しなければならない¹⁾。」公教育は闘いの場なのである。コンドルセは数学と自然科学を公教育の中心にすえることを主張するが、その理由はこれらの知識が実用的な効用をもつということだけでなく、それ以上に、これらは分析的で批判的な精神を育て、それによって宗教的な偏見や迷信と闘うためのもっとも強力な武器だという点にあった。しかし科学的知識を教えることだけでは十分ではない。さらに迷信や偏見の流布を抑圧することが必要である。こうして宗教教育と聖職者が教育を行なうことは禁じられ、共同体や家庭での教育に不信の目が向けられる。たしかにコンドルセは家庭での教育が自然権に属するものであり、また訓育は家庭にゆだねられるべきだと説いた²⁾が、それはかならずしも家庭教育の積極的な評価にもとづくものではなかった。むしろ家庭教育を、国家による訓育の独占がはらむ危険にたいする防止策として評価するということであり、家庭教育で植え付けられた誤った知識は学校での教育によって容易に矯正することができると考えたからであった。共同体と家庭が行なう教育にたいする不信はルペルティエにおいて絶頂に達する。共同体や家庭での教育は子どもの心にあたえず不平等と偏見をもちこむから、子どもたちをこうした外界から隔離して、「共和主義の鋳型」である「国民学寮」で徹底して祖国愛と平等を教えこむ教育を与えるべきだというのである。子どもは生まれる前から共和国に属するというのが、この主張の前提であった。

さらに教育が人間の再生にかかわることがらである以上、教育は人間の全体を、また全生涯にわたって捉えなければならない。たとえ学校で子どもに立派な教育を与えたとしても、それが社会や家庭で破壊されれば、効果を生まないであろう。革命家たちは、共和国においては、父の教育、師の教育、社会の教育が矛盾なく首尾一貫したものでなければならない、というモンテスキューの命題を受け継いだ。だから教育は子どもにとって必要であるだけでなく、大人にとっても必要なのである。こうして、革命期に提案されたあらゆる公教育案は成人教育のための装置の提案をふくむことになる。休日に開かれる市民向けの公開の講座、クラブや民衆協会での討議、さまざまな祭典などが盛り込まれたのである。ところで成人教育においては、子

どもの教育にもまして、行動と結びついた道徳、革命の大義のために行動する市民に必要な道徳の教育が重要になる。子どもの教育が未来の市民を育てるものであるのにたいして、成人教育には、いま、ここで革命を守ることが賭けられているからである。そしてこうした道徳教育においては、情念に働きかけ、情念を捉えなければならない、と考えられた。ミラボーは、コンディヤックの感覚論哲学にもとづきながら、人間は推論よりも印象にしたがうのであり、したがって、祭典のような壮大なスペクタクルによって強い印象を与え、彼らの「想像力を捉え」なければならないという。「諸君の制度は冷静な知恵、正義、真理の紋章をもっている。しかしそこにはなお、人間をその全感覚において捉えるもの、人間を熱中させ、人間を駆り立てるものが欠けている。……人間を納得させるよりも感動させることのほうが、彼らを治める法の優秀さを証明することよりも、愛情にあふれ、生き生きとした感情でもって法を愛させることのほうが重要なのだ³⁾。」そしてここから、革命期の公教育論争の中心的な論点の一つを
アンストリュクシオン・ピュブリック エデュカシオン・ナショナル
 なす、知的な公教育と訓育的な国民教育の関係をめぐる議論が出てくる。

議会における公教育の議論の口火を切ったロム報告(1792年12月20日)は、コンドルセ案を多くの点でもとにしていたが、公教育は知育に限られるべきだとするコンドルセ案を修正して、知育と訓育の結合を主張するものであった。「知育は精神を啓蒙し、すべての知的能力を働かせるが」が、「訓育は性格をはぐくみ、心に有益な推進力を刻みこみ、感情を規制し、意志を導き、施行を行動に移し活用させる。」ロムによれば、「訓育なき知育は才能ある人々に傲慢さと富と自惚れを与える」だけであり、「知育なき訓育は習慣を育て、あらゆる偏見に導くことができるだけである。」だからどちらを欠いても優れた公教育はありえず、両者の結合こそが必要なのである⁴⁾。

翌日、演壇に上ったラボー・サン＝テチエンヌはこの区別を認めながら、さらに歩を進めて、訓育を優先させるべきだと主張する。知育と訓育は姉妹だが、訓育が姉だというのである。啓蒙の理想にもとづく知育が成果を生むのは、未来の世代においてであるが、われわれが必要としているのは現在の世代の習俗を一挙に改善すること、頭においてと同時に心において革命を起こすことである。そのためには、「感覚によって、記憶によって、推論によって、人間のもつすべての能力によって、理性の魔術をよびおこす熱狂によって、全員が同じ印象を受け取る」ことのできるような訓育が優先されなければならない。共通の印象を植え付けることによって共通の習俗を創出すること、これが訓育を主張する人々のスローガンであった。そして共通の印象を植え付けるにはそれを持続的に与えつづけることが必要だから、教育はすべての人々を生誕から死にいたるまで捉えつづけなければならない。訓育の原理は、「人間の心を、ゆりかごにいるときから、いや生まれるまえから掌握することにある。」その原則は人間の全体をかたときも離さず捉えることにあるから、国民の訓育は子どものための制度でなく、人生全体にわたる制度なのである。そしてそのための装置もこのような目標と対象にふさわしいも

のであることが必要とされる。「知育にはリセやコレージュや書物や計算の道具や手引書が必要であり、壁のなかに閉じこもって行なわれる。訓育には、円形競技場や武器や公開の協議や国民の祭典やあらゆる年令の男女の友愛に満ちた協力や結合した社会の巨大で心地よいスペクタクルが必要である。」こうしてラボーは、各カントン、各農村にすべての市民が集って祭典、体育、教練を行なうための「国民の神殿」を設立することを提唱するのである⁵⁾。

ロム案が討議された時期は、国王の逮捕、共和国の宣言につづいて、国王裁判が最大の政治的焦点になり、国王にかわる新しい統合の中心を打ちたて、そのもとに人民を結集することが焦眉の急を要する課題になった時期であった。新しい統合のイデオロギーを作り出し、それを全人民のあいだに浸透させる装置を創出することに成功しなければ、生まれたばかりの共和国は瓦解するであろう。だからなによりも重要なことは急ぐことである。もちろん革命家たちは、新しい社会にふさわしい習俗を育てるには長い時間が必要なことをよく知っていた。ミラボーはいう。「経験豊かな農民は、自分で花と果実を生み出そうなどとは望まない。彼はそれらを生み出す種子を大地にゆだねる。彼は花と果実をもたらす木を植え栽培し、季節と自然の規則的な運行の影響を待つのである。……たちどころに新しい人種を開花させること、それどころか、諸君が一国民の憲法を生まれ変わらせたように、一国民全体の習慣を再生させるべき詳細な手段を素描することさえ、諸君には許されていないのだ。だから諸君のなすべきことは、人間の完成可能性が約束するよい結果をもたらす種子を我慢強く蒔くことだけである⁶⁾。」しかし内外の危機の切迫は、ミラボーのいうように「待つこと」を許さなかった。マラーは、ロム案に先立って行なわれたラントナスの初等教育案をめぐる議論を断ち切るように叫ぶ。「この主題〔公教育〕についてここで滔々と語られた演説がどれほど立派なものだとしても、もっと緊急の問題に席を譲らなければならない。諸君は、飢えて死のうとしている兵士たちに果実を与えるために木を植え、移植して暇をつぶしている將軍に似ている⁷⁾。」彼らは時間を強制して、祖国愛にあふれて行動する市民をいまここで創出しなければならなかった⁸⁾。これらすべての条件は、知育から訓育へ、討議する理性から祖国愛で武装した行動へと力点を移動させるのに十分だった。このような状況のなかで、コンドルセの「理性の言葉」が聴かれる余地は狭められざるをえなかった。

人間の生涯をおおう訓育という主張は、二つの提案になって現われる。一方には、偏見に汚染された外部社会から隔離され、厳格な平等主義の教育を与えるスパルタ的学校に共和国の母胎を見いだすルベルティエ案がある。共和国の市民の「原材料」である子どもはすべて、5歳から12歳までのあいだ「共和国の鋳型」である「国民学寮」に収容され、平等と祖国愛を教える道徳教育と体育と読み書き計算からなる徹底的に平等な教育を受ける。体育の重視と厳密な時間割りにそって営まれる集団生活で表わされる身体への配慮、同じ衣服をつけ同じ食事をとるという徹底した平等主義、たえず子どもに注がれる視線の効果の重視が、ルベルティエ案の

特徴であった。ルペルティエの学校はなによりも子どもの規律化の装置であり、「知育は建物の部分的な飾りにすぎない⁹⁾。」

ルペルティエ案の対極はブーキエ案である。ブーキエ案は学校設立の自由を大幅に認める点で自由主義的に見えるけれども、その本質は教育の場を学校から社会に全面的に移すことにあった。「自由を獲得した人民に必要なのは、活動的でたくましく勤勉な人間、自分の権利と義務をよく知る人間だけである。」そうだとすれば学校は教育の中心ではない。「若者が真に共和主義的な教育を受けるもっとも美しくもっとも有益でもっとも簡単な学校、それは県、地区、市町村の集会、とりわけ民衆協会の集会である¹⁰⁾。」バチコのいうように、ルペルティエ案が学校—社会のユートピアだとすれば、ブーキエ案は社会—学校のユートピアであるが、学校と社会を一体のものとする点では共通していた¹¹⁾。

学校—社会のユートピアにせよ、社会—学校のユートピアにせよ、訓育は全員の道徳的一致をめざすものであった。それゆえ、訓育が強調されるにつれて、人民のあいだに差異を生み出すおそれのあるものは排除されることになる。こうして知育は疑惑の目で見られることになる。つまり知育は能力の自然的不平等を拡大し、他人と異なる意見を抱かせると同時にそのことを誇らせる自尊心を育て、エゴイズムを助長することによって、全員一致を崩壊させるというのである。ブーキエはいう。「自由な国民には思弁的な学者のカーストはいらない。単に思弁的な科学は、個人を社会から切り離し、ついには共和国を掘り崩し、弱らせ、破壊する毒薬になる。」とりわけ危険なのは、かつてのコレージュに似た高等教育機関を設立することである。それは「思弁的なエゴイストたちが不都合なしに社会から自分を切り離し、生まれと富による恣意的権力と同じほど有害な、教育による貴族支配を培う学者の新たな巣窟を設立する¹²⁾」ことだからである。

こうして訓育が公教育の中心にすえられるが、ルペルティエのいう国民学寮を設立することは財政面だけからみても不可能だったから、訓育の場は一方では社会に、他方では祖国愛を育成するための教科書の配布におかれた。前者についていうと、子どもたちは市長に引率されて労働者の働いているさまを見学するとか、民衆協会にいて父たちの議論を聴くとかいったことが、その内容だった。たとえばコンピエーニュでは、児童がこの地のジャコバン・クラブのホールに整列し、その代表が共和国の訓令を朗読し、全員が人権宣言を暗唱するといった光景が見られた¹³⁾。さまざまな祭典が有力な訓育の場だったことはいうまでもない。後者については、1793年10月、公教育委員会はすべての市民、兵士の部隊にたいして、模範となるような愛国的行動を蒐集し報告するようによびかけた。これをもとにして、翌年1月に、ヴァンデの戦いで「共和国万歳」と叫びながら殺害された少年兵士バラの物語などを集めた『フランス共和国国民の英雄的市民的行動選』が作成され、1月に8万部、2月に15万部が配布された。それと平行して、グレゴワールが初等教育のテキストのコンクールを提案する。(1794年1月28日)

「分厚い書物でなく、あまり教養のない人々でも理解でき、彼らが容易に記憶でき、彼らに目的を示してその達成に必要な知恵を啓発する簡単な手引書を、教師たちの手に、親たちの手に渡すことが急務だ¹⁴⁾」というのが、その趣旨だった。全国共通の教科書を作るにはいたらなかったが、多くの県で共和主義的徳を教えるテキストが作られた。ボーヴェーで用いられたアルファベットの教科書の最初のページには、共和主義者のシンボルである赤い縁なし帽と槍が描かれていた。それにつづくページには、綴りを覚えるべき言葉があげられる。「自由、平等か死か、人間の権利、憲法、共和国、友愛、モンターニュはフランス人にとってもっとも貴重な名詞である。バスチーユ、王、暴君、君主、僧侶、貴族、封建制は真の共和主義者にとって憎むべき名詞である。」そのつぎには、ラ・マルセイユーズをはじめとする戦闘の歌がつづく¹⁵⁾。こうして人間の再生をめざす公教育は、その圧倒的な比重をイデオロギー教育におくことになったのである。

テルミドール以後、理工科学校や中央学校などの高等教育機関が設立され、1795年10月25日のドーヌー法によってフランスの公教育制度は一応の成立をみる。ドーヌーは、この法律はタレイランとコンドルセの公教育案に多くを負っていると述べたが、その意味はジャコバン独裁期の教育に終止符をうち、「革命を終わらせる¹⁶⁾」ことにあった。こうしてドーヌー案は、社会と習俗を根本的に変革するというかつての夢想を放棄する。それはたしかに共和主義の定着をめざすことを謳っていたが、その共和主義は所有権の絶対性にもとづく秩序の維持ということにはほかならなかった。このことと結びついて、公教育の重心は初等教育から高等教育に移される。アカデミーのメンバーで、中央学校の設立と運営に深くかかわっていたデステュット・ド・トラシーはいう。あらゆる社会には必然的に、労働によって生きなければならない階級と財産や専門的な職業によって生きる階級（「学識階級」）が存在する。ところで労働者階級は子どもを長期間学校にやる余裕はないし、国家にも彼らに無償で教育を与える余裕はない。だから可能なことは、彼らに「簡単だが、その分野では完結した教育を短い年月で与える」ことである。さらに社会秩序を維持するには健全な思想を広めることが必要だが、そのためにはそれを認識し愛する人々を結集し、彼らを用いることから始めなければならない。要するに人民を指導する地位にある人々の教育こそが重要であり、かつ可能な道だというのである。こうして初等教育と高等教育という「たがいになんの共通点もない二つの完全な教育制度が必要である¹⁷⁾」とされ、力点は高等教育に移される。「読み書き計算を学ぶことは疑いもなく社会に生きるすべての人間の要求である。……しかしこの真理にもかかわらず、そのための無償の学校がすべての市町村に存在する人口の多い国民とはどんな国民だろうか。……狭くて人口の少ないいくつかの国をのぞけば、こうしたことはどこにも存在しないとすれば、それは、このようなことは事物の本性のなかには存在しないということだ¹⁸⁾。」フールクロワが1802年に記したこの言葉は、教育に賭けられた夢の壊滅を告げているようにみえる。

- 1) Mirabeau, Travail sur l'éducation publique, Bacsko, *op. cit.*, p. 71.
- 2) Condorcet, Premier mémoire, C. Coutel, et C. Kintzler, *op. cit.*, pp. 56-58.
- 3) Mirabeau, *op. cit.*, pp. 96-97. ミラボーは、人間に与える印象を操作することによって、まったく不条理で不正な体制でさえも人民に支持させることができる、とマキャヴェリスティックな口調で付け加えている。
- 5) J.-P. Rabaut Saint-Etienne, Projet d'éducation nationale, *ibid.*, pp. 297-298.
- 6) Mirabeau, *op. cit.*, p. 81.
- 7) Marat, discours au 18 déc. 1792. *Moniteur*, t. 14, pp. 783-784.
- 8) 「急ぐこと」の必要は、革命の急進化のなかで、革命があらゆることの加速化を可能にしたという論理と対をなして主張される。技術将校育成のためのエコール・ド・マルスを開設する提案でバレールはいう。「革命もその原理をもつ。それは必要のためにすべてを速めるということだ。革命が人間の精神にたいしてもつ関係は、アフリカの太陽がこの地の植物にたいしてもつ関係と同じなのだ。」(B. Barère, Rapport sur l'éducation révolutionnaire et républicaine, Bacsko, *op. cit.*, p. 441.)
- 9) L. M. Lepeletier, Plan d'éducation nationale, *ibid.*, p. 370.
- 10) G. Bouquier, Rapport sur le plan général d'instruction publique, *ibid.*, pp. 418-419.
- 11) Bacsko, *op. cit.*, pp. 32-33. なお小林亜子「〈Police〉としての〈学校〉」, 谷川他著『規範としての文化』(平凡社, 1990年)をも参照。
- 12) Bouquier, *op. cit.*, p. 422.
- 13) J.-P. Bertaud, *La vie quotidienne en France au temps de la Revolution*, Paris, 1983, p. 237.
- 14) *Moniteur*, t. 19, p. 292.
- 15) Cf. M. Dommanget, Le Prosélytisme révolutionnaire à Beauvais et dans l'Oise, l'enseignement populaire et civique, *Annales historiques de la Révolution française*, 1930, p. 424.
- 16) 「革命を始めた文芸に残されている課題は、革命を終わらせることだ。」P.-C.-F. Daunou, rapport sur l'instruction publique, Bacsko, *op. cit.*, p. 513.
- 17) Destutte de Tracy, *Observation sur la système actuel de l'instruction publique*, Paris, 1801, pp. 4-5.
- 18) A.-F. Fourcroy, Discours sur l'instruction publique, 10 floréal an X.

お わ り に

啓蒙主義の目標は政治の理性化にあった。そして啓蒙主義の知識人の多くは、この目標の達成の可能性を主権者たる君主に理性の指針を与えることに見いだしたのであった。しかし政治の理性化は同時に理性の政治化を意味した。理性が政治と無縁な彼岸的な理性だとすれば、どうして政治に働きかけ、政治を理性化することができようか。だから政治哲学が啓蒙主義の核心であった。理性と政治は啓蒙主義のもとで二重に結びつくのである。

フランス革命はこの二重の結合を継承したが、しかしそれは国民が主権者であるという新しい条件のもとにおいてであった。ここではもはや君主の教育でなく、主権者である国民の教育のみが問題となる。こうしてこれまで見てきたように、だれが、いかなる知識を、どのような

方法で与えなければならないか、教育の目標をどこにおくべきか、その組織はいかなるべきものであるべきか、といった一連の問題が提起される。さらにこれらの問題は主権者としての国民にかかわる以上、政治の正当性を左右する問題であった。1789年人たちにとって、教育は別の種類の政治、新しい国家を支えるもっとも根本的な政治であった。こうして教育と政治は不可分に結びつき、そのうえ、この結合の基礎である〈国民〉の觀念自体が対立を内包していたから、公教育論争はそのまま、創出すべき〈国民〉をめぐる論争であった。

国民的統一の三つの契機と公教育論との関連を図式的に要約すれば、つぎのようになるだろう。国民的利害の観点からすれば、実用的で科学的な知識と市民の権利・義務の教育が重要だとされるのは当然だが、それとならんで、教育をつうじて労働力の適切な配分を実現することが重視される。ラシャロッテは人民を教育から排除するという仕方での実現を考えたが、革命期には、この問題は社会の階梯に教育の階梯を合致させるという主張として現われる。トレイランによれば、社会は「巨大な工場」であり、その効率的な運営のために欠くことのできない条件は、各人をその能力に応じた位置に配置するという「人間の経済」である。そして公教育はそれを実現するもっとも適切な手段だとされる¹⁾。ロム案も、産業組織が面積や人口や人々の必要にかんする計算にもとづかねばならないように、教育組織は「政治的計算」にもとづかなければならないという。具体的にいえば、公教育の各階梯の学生数を社会体が必要とする労働力配分に比例させるということである。このような認識から、複線教育が、さらにはエリート教育の重視が結果するであろう。理性の観点からは、分析的で批判的な精神をもち、自己の理性にもとづいて判断し討議する市民を育成する知育が要求され、一般意志の観点からは共和国という唯一の中心に結集して闘う市民を育てる訓育が第一義とされることはすでに述べたところである。

公教育を論じることは政治の根本を論じることであったから、議論はそれだけいっそう理念主義的、原則主義的になった。そのうえ、社会は自己自身にのみもとづいて一切のことを決定することができるというのが、1789年人たちが社会について抱いていた表象だったから、社会の力の及ぶ範囲は無限に近いものになった。自己決定的である社会は、それが決定した限界以外の制限をもたないからである。子どもの教育を家庭から「国民学寮」に全面的に移すこともできるし、学校から民衆協会の集会に移すこともできる。ロベスピエールはルペルティエ案を提案する演説でいう。「この案は不可能だといわれるだろう。通常、可能なものと不可能なものとの基礎を定めるのは想像力である。しかしうまくやろうという意志をもつときには、この限界を越える勇気をもたなければならない²⁾。」他方で、1789年人たちが依拠した感覚論哲学によって、教育は人間を作り変える無限の力を獲得する。人間は感覚的存在だから、感覚に与えられる印象を制御すれば人間をいくらでも変化させることができる、と考えられたのである。ミラボーは人間の情念に働きかける教育によってまったく不条理で不正な社会組織を熱望させ

ることさえできるといい、サン＝ジュストは「習俗そのものも政体の本性の結果である」というだろう。教育にかんしてすべてが可能であり、教育によってすべてが可能になるというこの確信は、しかし、公教育の現実的な組織化をすすめるうえでは肯定的な役割を果たしはしなかった。それはかえって議論をますます理念的な方向に運んだ。すべてが可能であるがゆえに、すべてを論じ尽くさなければならないかのようであった。

その結果、革命期の公教育論争は熱心にくりひろげられた議論に見合うほどの制度的構築物を生み出すことには成功しなかった。けれどもそれは、提案につぐ提案、議論につぐ議論をつうじて、〈国民〉が社会体のイデオロギー的中心でなければならないことをこのうえなく明らかにし、〈国民〉を支配的イデオロギーとして定着させるうえでは大きな役割を果たした。無知と宗教的迷妄がアンシャン・レジームを支えてきたのだから、〈国民〉は科学的知識を身につけなければならない。君主が人間の自然権と市民の権利を篡奪したことが専制と抑圧の源泉なのだから、〈国民〉は人間と市民の権利をよく認識し忘れないようにしなければならない。自由が内包する個人主義的な遠心力を抑制し、自由が〈国民〉という中心に結集するようにしなければならない。自由は〈国民〉としての規律化をとまなわなければならない。こうして教育の主体であると同時に対象である〈国民〉が、真なる知識と偽なる知識を区別する規準となる。そしてそして国民の全体が真なる知識をわがものにすることが必要なのだから、それを伝達する装置も国民全体を覆うものでなければならない。デモクラシーはデモベディー（民衆の教育）でなければならないというのは半世紀のちのブルードンの言葉だが、1789年人にとっても、社会全体が一個の教育装置でなければならなかった。要するに革命期の公教育論争は、国民的統一という原理を軸として知識の真偽の規準を打ちたて、知識の生産と伝達の装置を考案することによって、知識と秩序の不可分の結合という新しい問題設定を生産したのであった。

この枠組みは近代社会の基礎となり、以後の歴史を支配するであろう。そのもとで国家は知識の真偽の判定者、その生産と伝播の規制者の位置につき、学校はその中心的装置になる。もちろん国家がなんの抵抗も受けなかったなどというのではない。反対に、第三共和政のもとでフェリーによる教育改革が実現するまで、学校は国家と教会の闘争の賭金でありつづけたし、労働者や反政府勢力の側からもさまざまな抵抗と試みがなされた。しかしこれらの抵抗自体、この問題設定のうえで闘われたのであり、フランスの19世紀は学校を主軸とする国民的統合が進行する時代であった³⁾。そして私たちが現在問わなければならないのは、この問題設定であり、知識と秩序の新しい関係の可能性を探ることである。

1) Talleyrand-Périgord, Rapport sur l'instruction publique, Baczkó, *op. cit.*, p. 114.

2) Robespierre, intervention au 13 août 1793. *Moniteur*, t. 17, p. 393.

3) 19世紀フランスにおける国民的統一にかんして教師の演じた役割にかんしては、谷川稔「司祭と教師」（谷川他著『規範としての文化』平凡社、1990年）を参照。